



Facultad de Educación
Universidad de La Laguna

LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE GRAMATICAL: EL MÉTODO DEDUCTIVO E INDUCTIVO

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
por las universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria.

Interuniversitario

Autora: Sara Palmero Suárez

Tutora: Juana Herrera Cubas

Curso académico: 2019-2020

RESUMEN

La gramática es un componente que permite la articulación de la lengua; por ello, es necesario su tratamiento en el aula. A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, este elemento ha sido abordado desde diferentes perspectivas que siguen o bien un método deductivo o bien uno inductivo. Con estos presupuestos, el objetivo de nuestro trabajo será explorar ambos métodos para así poder extraer sus características y diferencias y mostrar cuál de ellos resulta más efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente gramatical. Asimismo, expondremos dos propuestas basadas en el manual *Way to English 3º ESO* que proyectarán el método que consideramos más eficaz y que buscan construir un conocimiento implícito del componente gramatical que capacite al alumno para utilizar la gramática como una herramienta que le permita desenvolverse en el idioma que está aprendiendo.

Palabras clave: gramática, método deductivo, método inductivo, componente gramatical, conocimiento implícito

ABSTRACT

Grammar is a key component that allows a language to be articulated. Throughout the history of language teaching, this element has been taught from different perspectives, paying attention mainly to both the deductive and the inductive methods. This project is aimed at exploring these methods in order to know which of them is more effective in the process of teaching and learning the grammatical aspects. We will show two proposals based on the book *Way to English 3º ESO*, which will provide a sample of how the method mostly considered to be the most effective one can be put into practice. Furthermore, these proposals will try to help the students develop an implicit knowledge of the grammatical component, which will be surely helpful in the usage of grammar as a tool to communicate in the new language.

Key words: grammar, deductive method, inductive method, grammatical component, implicit knowledge

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. ADQUISICIÓN DE LA L1	6
2.2. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS NO MATERNAS..	8
2.2.1. Lenguas no maternas: segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)	8
2.2.2. Aprendizaje y adquisición	10
2.2.2.1 El método deductivo	14
2.2.2.2. El método inductivo.....	16
2.3. LA GRAMÁTICA.....	19
2.3.1. La necesidad de la enseñanza de la gramática.....	20
2.3.2. Métodos y enfoques para enseñar la gramática	20
2.3.2.1. La gramática mediante el Enfoque Comunicativo.....	23
2.3.2.1.1. La gramática mediante el método deductivo	26
2.3.2.1.2. La gramática mediante el método inductivo.....	27
3. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO	31
3.1. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DEL LIBRO.....	32
3.2. ANÁLISIS DEL COMPONENTE GRAMATICAL Y RESULTADOS	37
4. PROPUESTA DE MEJORA	44
4.1. PROPUESTA DE MEJORA FUNDAMENTADA EN LAS ACTIVIDADES QUE PROPONE EL LIBRO	45
4.2. PROPUESTA DE MEJORA MEDIANTE ACTIVIDADES DE ELABORACIÓN PROPIA.....	58
4.2.1. Actividad 1.....	58
4.2.2. Actividad 2.....	59
4.2.3. Actividad 3.....	60
4.2.4. Actividad 4.....	61

4.2.5. Actividad 5.....	62
5. CONCLUSIONES	64
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras es conseguir que el alumno adquiera dicha lengua. Para ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse de manera correcta mediante el tratamiento de todos los componentes que conforman una lengua.

La gramática es uno de los pilares en los que se asienta una lengua, es más, funciona como un eje que articula el idioma; consecuentemente, consideramos que es un elemento fundamental que se debe trabajar en el aula.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el componente gramatical se ha abordado desde diversas perspectivas: en algunos enfoques y métodos se ha tomado como eje principal en torno al cual gira el resto de los componentes en los que se fundamenta una lengua (como el léxico y la cultura); no obstante, en otros ha pasado desapercibido.

Muchos de los enfoques o métodos han desarrollado una mala praxis de la enseñanza de este componente, pues se han centrado en las explicaciones de las estructuras gramaticales desprovistas de un contexto y las han presentado siguiendo un método deductivo que permite a los discentes saber de la lengua, pero no utilizarla o, en otras palabras, no saber aplicar las reglas gramaticales en el momento de producir un texto en la nueva lengua. Otros, sin embargo, no lo han explicado debido a una mala interpretación del método que han decidido utilizar para impartir sus clases.

Con este trabajo pretendemos, por tanto, proporcionar una visión de cómo se debe tratar el componente gramatical en el aula, específicamente, a la hora de impartir la asignatura de inglés. Asimismo, comprobaremos la eficacia del método deductivo e inductivo para abordar este elemento.

Abordaremos este tema desde dos perspectivas: la teórica y la práctica. La primera se desarrollará en el capítulo correspondiente al marco teórico, donde abordaremos la adquisición de la L1; el aprendizaje y adquisición de lenguas no maternas, epígrafe que se fundamente en la distinción entre una segunda lengua y una lengua extranjera, en la diferencia entre aprendizaje y adquisición y, finalmente, entre el método deductivo e inductivo, pues ambos están fuertemente vinculados respectivamente con el aprendizaje y adquisición de una lengua; por último, trataremos la gramática, tema principal de

nuestro trabajo. En este epígrafe se explicará la importancia de enseñarla en el aula, los diferentes métodos que se han utilizado para impartirla y cómo han ido evolucionando, y también nos centraremos en cómo se trata este componente en el Enfoque Comunicativo, prestando especial atención al método deductivo e inductivo.

La segunda está fundamentada en nuestro análisis práctico y se divide en tres epígrafes: comenzaremos exponiendo la metodología para el estudio, a la que seguirán los resultados que hemos obtenido y finalizaremos con una propuesta de mejora.

Tras haber detallado el componente teórico y práctico, expondremos las aportaciones fundamentales a las que nos ha conducido el desarrollo de nuestro estudio en el capítulo de las conclusiones. Por último, cerraremos el trabajo con el listado alfabético de las referencias bibliográficas empleadas en el transcurso de esta investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ADQUISICIÓN DE LA L1

Se considera que el objetivo de la enseñanza de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE) es conseguir que el alumno la adquiera (Krashen, 1982). Para poder comprender dicha adquisición debemos remontarnos a la adquisición de la lengua materna (L1) (Navarro Romero, 2009).

Uno de los autores más representativos en cuanto a la explicación de la adquisición de una lengua es el lingüista Noam Chomsky, quien desarrolló la teoría fundamentada en el término Gramática Universal para explicar el proceso de adquisición. A través de dicha teoría el autor “aclara las lagunas existentes de los procesos internos por los que pasan los niños para desarrollar su capacidad de habla” (Navarro Romero, 2009, p. 117). Chomsky defiende que los seres humanos nacemos con un sistema gramatical innato que posibilita el aprender una lengua, pues explica que “la mente humana cuenta con una serie de principios de estructuración del lenguaje que se ponen automáticamente en funcionamiento en el momento mismo en que el sujeto se pone en contacto directo con la lengua” (Martín Sánchez, 2010, p. 63). Dicho sistema está conformado por una gramática general no consciente que subyace a todas las lenguas y, consecuentemente, a todas las reglas gramaticales de las diversas lenguas (Navarro Romero, 2009). Es decir:

The human mind is equipped with a rich system of abstract principles which constrain the class of possible natural grammars. That is, the child brings to the task of language acquisition an innately specified system of abstract knowledge about what may constitute a possible grammar. (Felix, 1998, como se citó en Navarro Romero, 2009)

Asimismo, se considera que el sistema gramatical de cada sujeto es diferente y único y es lo que le permite hacer diversas producciones en una lengua determinada, es decir, posee un número finito de reglas que le permiten tanto crear como reconocer un número infinito de enunciados (Martín Sánchez, 2010).

Este sistema gramatical que poseemos se activa cuando en una edad temprana entramos en contacto con un contexto en el que se habla la lengua en cuestión y, por consiguiente, se aprende y se desarrolla dicha lengua. Por ello, Navarro Romero (2009) resalta que la interacción es un aspecto esencial en el proceso de aprendizaje. Cabe

destacar que este proceso de aprendizaje es totalmente inconsciente y no presenta una instrucción explícita (Navarro Romero, 2009).

Krashen (1982) explica que para poder adquirir una lengua es necesario entender el mensaje; por ello, no comparte la idea de que únicamente mediante la exposición a un contexto y una interacción determinada se consiga la adquisición de una nueva lengua: “when the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or ‘noise’, will not help” (Krashen, 1982, p. 63).

Según Navarro Romero (2009), quien toma como punto de partida la teoría de Krashen (1982), el aprendizaje de una lengua materna y una L2 comparten ciertos aspectos. Esta similitud se produce porque los procesos de aprendizaje y estrategias que se han llevado a cabo para aprender la L1 podrían emplearse en la enseñanza de la L2 debido a la efectividad que tuvieron en el primer proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las principales características que presenta el aprendizaje de la lengua materna son:

- Los humanos en una edad temprana aprenden la L1 comunicándose a través de otras fuentes (no a través de la lengua en sí misma): gestos, expresiones faciales, lenguaje corporal...
 - Los humanos en una edad temprana aprenden la L1 a través de la repetición de palabras y frases.
 - Los humanos en una edad temprana aprenden la L1 al experimentar con ella, sin importar los errores que puedan cometer.
 - Los humanos en una edad temprana aprenden la L1 hablando y practicando.
- (Brewster, Ellis y Girard, 1992, como se citó en Navarro Romero, 2009).

Estas características se intentan trasladar a la enseñanza de la L2, pero siguiendo una perspectiva diferente, debido a que los contextos de aprendizaje no son los mismos: el aprendizaje de una L1 es no consciente y espontáneo, mientras que el de la L2 “se lleva a cabo a través de la instrucción, entendida como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir determinados objetivos” (Navarro Romero, 2009, p. 121).

Debemos resaltar que el contexto de cada uno de los aprendizajes es diferente, ya que mediante el aprendizaje de la L1 los aprendientes se encuentran en una inmersión lingüística completa, donde el sujeto puede interactuar con su entorno, dando lugar a una

adquisición adecuada de la lengua. Sin embargo, en el aprendizaje de una L2¹, los discentes normalmente no están inmersos en un contexto en el que se hable dicha lengua; consecuentemente, los discentes tendrán ciertas limitaciones para adquirirla tal y como hicieron con la L1. Por ello, la enseñanza en el aula toma un papel fundamental en el aprendizaje de la segunda lengua (Navarro Romero, 2009). Tal y como explica Krashen (1982):

The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, not does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition. (p. 59)

2.2. APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS NO MATERNAS

2.2.1. Lenguas no maternas: segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)

El término de lenguas no maternas, también consideradas como lenguas meta (LM), engloba dos tipos de lenguas: las segundas lenguas (L2) y las lenguas extranjeras (LE). Debemos distinguir entre estos dos tipos de LM, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de ellas varía, debido a que los contextos en los que se encuentran los discentes son diferentes. Por ello, creemos conveniente, antes de continuar con el trabajo especificar las diferencias que subyacen entre estos dos tipos de lenguas meta.

La L2 hace referencia a la lengua que es aprendida en un país donde dicha lengua coexiste como oficial y/o autóctona con otras lenguas. Por ejemplo, en Paraguay coexisten el español y el guaraní: el español la L1 para algunos ciudadanos y el guaraní para otros. Por tanto, se considera que el guaraní sería la L2 para aquellas personas que tengan como L1 el español y el español para aquellas cuya lengua materna sea el guaraní (Centro Virtual Cervantes [CVC], s.f.).

Por su parte, la LE, a diferencia de la L2, es aquella lengua que es aprendida en un país donde esta no es oficial ni autóctona (CVC, s.f.). Por ejemplo, los alumnos que aprenden otros idiomas como el inglés en institutos en España.

Concluimos, por tanto, que la principal diferencia entre estos dos términos es que el primero (L2) se trata de una lengua hablada en la comunidad en la que vive el estudiante

¹ Navarro Romero (2009), en su trabajo, no diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua.

(por consiguiente, el aprendiz puede estar en contacto continuo con dicha lengua); mientras que, el segundo (LE), se refiere a la lengua que no es hablada en la comunidad en la que vive el discente (por ello, el discente no puede estar inmerso en ella).

Los procesos de aprendizaje de la L2 y la LE comparten ciertas características: en ambos casos el discente ya posee un conocimiento determinado del mundo que le rodea y ya ha desarrollado una cierta competencia comunicativa de la L1. Debido a estos conocimientos, el aprendiente tenderá a relacionar la L2 o LE (la que esté aprendiendo) y su cultura con su L1 y su propia cultura; en otras palabras, los conocimientos previos que el discente ya poseía, le ayudarán en el aprendizaje de los nuevos conocimientos gramaticales, léxicos y socioculturales, etc. de la nueva lengua (tanto si es LE como L2). Debemos destacar que el aprendizaje de una LM es más consciente que el de la L1 y, generalmente, el nivel de fluidez de la L1 difícilmente se obtiene en una LM (CVC, s.f.).

Varios autores comparten la idea de que existe un “solapamiento parcial entre los enfoques del aprendizaje de SL² y el de LE [...], y convierten el aprendizaje/adquisición de SL en el paradigma común para el aprendizaje de la segunda lengua en la escuela, para el aprendizaje de la lengua extranjera en la escuela y para el aprendizaje de la segunda lengua fuera de la escuela” (Lambert, 1990). Asimismo, exponen que los docentes de una LM el siguen un mismo objetivo: potenciar la adquisición de lenguas no maternas.

Cabe destacar que cuando un alumno aprende una LM (independientemente de que sea una L2 o LE) desarrolla una interlengua, es decir, el discente crea un sistema lingüístico que sufre ciertas modificaciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LM. Dicho sistema presenta las siguientes características (CVC, s.f.):

- “Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente.”
- “Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.”
- “Ser autónomo, regirse por sus propias reglas.”
- “Ser sistemático y, a su vez variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos.”
- “Ser permeable al aducto y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio.”

² Algunos autores utilizan la sigla SL, en lugar de L2, para referirse a la segunda lengua.

- “Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta”.

2.2.2. Aprendizaje y adquisición

Krashen fue uno de los pioneros en abordar la distinción entre “aprendizaje” y “adquisición”, la cual se basaba en la diferencia entre lo consciente y lo no consciente, respectivamente (Baralo, 1995). Asimismo, expone que a través de ambos procesos el aprendiente es capaz de desarrollar la competencia comunicativa en la nueva lengua (Krashen, 1982); dicha competencia se define como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática y otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (CVC, s.f.)

En dicha competencia se enmarcan otras cuatro competencias fundamentales para un correcto uso de la nueva lengua: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica (CVC, s.f.).

Krashen (1982) defiende, por un lado, que el término adquisición hace referencia a un proceso mediante el cual un adulto desarrolla conocimientos de la lengua meta de manera similar a como un niño adquiere su lengua materna; es más, asume que se trata de un proceso no consciente que da lugar a que el aprendiente comience a utilizar diversas estructuras gramaticales de manera correcta, a pesar de no conocer las reglas gramaticales en las que se fundamentan dichas estructuras. No obstante, recalca que, aunque se trata de un proceso no consciente, el aprendiente sabe que está utilizando una nueva lengua para comunicarse.

Por otro lado, explica que el aprendizaje es un proceso mediante el cual el discente es capaz de alcanzar el dominio de una lengua en particular, a través del conocimiento y de la explicación de las reglas gramaticales de esta; por consiguiente, este proceso recoge principalmente el conocimiento de una lengua que, en numerosas ocasiones, equivale a la gramática o a las reglas por las que esta se rige.

Ambos procesos se reflejan en su Modelo del Monitor, donde el autor especifica que los dos se utilizan con un fin determinado. Normalmente, la adquisición de una

segunda lengua es lo que permite al hablante expresarse de forma fluida, mientras que el aprendizaje funciona como monitor, esto es, permite al estudiante guiar la forma de producir la segunda lengua, así como corregir errores. Este modelo únicamente se puede llevar a cabo cuando coinciden tres condiciones (Krashen, 1982, p.16):

- “Time. In order to think about and use conscious rules effectively, a second language performer needs to have sufficient time”.
- “Focus on form. To use the Monitor effectively, time is not enough. The performer must also be focused on form, or thinking correctness (Dulay and Burt, 1978). Even when we have time, we may be so involved in what we are saying that we do not attend to how we are saying it”.
- “Know the rule. [...] Linguistics has taught us that the structure of language is extremely complex, and they claim to have described only a fragment of the best known languages. We can be sure that our students are exposed only to a small part of the total grammar of the language, and we know that even the best students do not learn every rule they are exposed to”.

Asimismo, Krashen, mediante sus definiciones, defiende que la producción de una lengua se basa principalmente en la adquisición y no en el aprendizaje, ya que declara que existe una dotación genética específica para el lenguaje que permite al hablante de cualquier lengua producir o adquirir la nueva lengua a partir de la competencia lingüística de su lengua materna. En otras palabras, un aprendiente de una nueva lengua se enfrenta a ella basándose en los conocimientos que ya posee de su propia lengua materna de manera no consciente; por lo tanto, sabe que deberá utilizar sustantivos para hacer alusión a situaciones, seres, relaciones, conceptos, objetos, etc. y que utilizará verbos para referirse a acciones y procesos, entre otros; además de conocer:

... las relaciones de dependencia estructural que subyacen a todos los sintagmas, o a la doble articulación de las lenguas organizadas mediante un algoritmo que permite generar una cantidad infinita de mensajes, mediante unos elementos sustantivos limitados. (Baralo, 1995, p. 64)

A pesar de ello, un hablante no puede comunicarse en otra lengua sin conocer el significado del vocabulario, las principales reglas gramaticales en las que se asienta el idioma y los sonidos y fonemas propios de este. Por lo tanto, estos aspectos que conforman la base de cualquier idioma deben de ser aprendidos o adquiridos por el alumno. Krashen (1982), en particular, expone que estos conocimientos son aprendidos y no adquiridos, pues se trata de un conocimiento consciente, como cualquier otro tipo de

conocimiento del mundo como la historia o las matemáticas. Así pues, explica que se trata de un tipo de conocimiento controlado, ya que sigue determinadas reglas que atienden al plano fonológico, gramatical y léxico que dan lugar al Monitor (es decir, al control) que permite que el hablante rectifique o corrija sus producciones, siempre que se den las circunstancias necesarias para que pueda funcionar el Monitor (Baralo, 1995).

Es de gran importancia resaltar que mediante la enseñanza de una nueva lengua se pueden solapar ambos procesos. Baralo (1995) destaca que, a pesar de que Krashen reitera en que no existe un trasvase de conocimiento consciente e inconsciente, es decir, de lo aprendido a lo adquirido [específicamente, este autor sostiene que para poder adquirir no es necesario realizar un proceso de aprendizaje (Krashen, 1982)], existen datos que cuestionan dicha afirmación, ya que muchos aprendientes de lenguas extranjeras son capaces de conseguir un alto nivel de dominio de dicha lengua, lo que les permite comunicarse correctamente y con soltura, aunque únicamente hayan estado en contacto y aprendido la lengua extranjera dentro del aula. Por ello, la autora expone que tanto el aprendizaje como la adquisición son “un continuum de las distintas formas de conocimiento” (Baralo, 1995, p. 65).

Esta misma autora explica que en determinadas ocasiones los alumnos son capaces de adquirir de manera inconsciente determinadas reglas de la nueva lengua que están aprendiendo; sin embargo, en ocasiones, las utilizan de manera incorrecta y, consecuentemente, producen textos erróneos a pesar de seguir la regla. Asimismo, resalta que a través de la instrucción formal y, por tanto, mediante el aprendizaje, los estudiantes son capaces de rectificar y corregir sus errores, pues conocen las diversas reglas de la nueva lengua. Además, pueden llegar a superar un estadio de su competencia interlingüística (Baralo, 1995). En otras palabras, si un estudiante conoce las reglas en las que se fundamenta una lengua en particular, será capaz de mejorar y desarrollar su interlengua, ya que será consciente de cómo se construye la nueva lengua.

No obstante, defiende que si se tiene en cuenta el tipo de conocimiento que subyace detrás de la modificación del estadio de la interlengua, es difícil pensar que se trata de un conocimiento explícito, porque posiblemente el profesor que ha corregido el texto no conozca la regla que explica por qué se trata de un error (Baralo, 1995). Por ejemplo, un estudiante de inglés podría crear la construcción de un pasado simple añadiéndole la terminación con el sufijo *-ed* al verbo en infinitivo, sin tener en cuenta que existen verbos irregulares en este idioma. Observamos así que el estudiante ha ido

avanzando en su interlengua con respecto a este idioma, ya que se ha expresado con otros verbos que desconocía, pero de manera incorrecta. Probablemente, el docente corregirá el texto que el discente ha producido y la única respuesta que le podrá dar es que se trata de un verbo irregular, en lugar de por qué se trata de un verbo de este tipo; consecuentemente, el estudiante no obtendría un conocimiento explícito.

Este proceso es parecido al que se percibe en el momento en el que un niño adquiere el sistema verbal de su lengua y tiende a crear verbos nuevos o a regularizar las formas de los verbos irregulares (Baralo, 1995).

Por otro lado, Baralo (1995) expone que existen ciertas reglas que no se adquieren de manera inconsciente, por lo que necesitan ser explicadas con el objetivo de que se monitoricen desde el primer momento en el que se utiliza la lengua. A través del uso, la práctica y la corrección, el conocimiento de los discentes se reestructura de manera que utilizan eficazmente las nuevas reglas (Baralo, 1995). Por consiguiente:

... [para que los estudiantes sean capaces de] conseguir los estadios más altos de competencia comunicativa en una lengua meta, y de la manera más rápida y eficaz, lo más efectivo es adquirir, gracias al conocimiento heredado de los principios universales del lenguaje y mediante la interacción con los datos de la lengua objeto; y aprender, por medio de la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor, los aspectos más idiosincrásicos y peculiares de la LE. (Baralo, 1995, p. 67)

Cabe destacar que en este trabajo nos centraremos en el proceso de aprendizaje pues, como exponen los dos autores citados previamente (Baralo y Krashen), con el fin de alcanzar una competencia comunicativa eficaz, se debe comenzar por conocer y, por tanto, aprender los aspectos principales en los que la lengua extranjera se asienta. Asimismo, con respecto a nuestra materia de estudio, el inglés, consideramos que los alumnos, al no estar expuestos a una fuente constante de este idioma, no lo podrán adquirir tal y como lo hacen con su lengua materna sino que, por el contrario, tendrán que aprender a manejar el idioma antes de producirlo.

Debemos resaltar que estos dos procesos están fuertemente vinculados con la deducción y la inducción, tal y como expone Decoo (1996). La primera guarda relación con el aprendizaje de la lengua:

Deduction is understood as the process that goes from the general to the specific, from consciously formulated rules to the application in language use. It evokes the image of the grammar-based methods and of cognitive approaches. In contemporary terminology it is easily identified with learning. (Decoo, 1996, p. 2)

La segunda, por el contrario, está relacionada con la adquisición de la lengua:

Induction is the process that goes from the specific to the general, namely first the real language use, from which will “emerge” patterns and generalizations. It evokes natural language learning and a variety of direct methods. In contemporary terminology it is easily identified with acquisition. (Decoo, 1996, p. 2)

Por ello, en el siguiente epígrafe, expondremos en profundidad a qué hace referencia cada uno de estos dos términos.

2.2.2.1 El método deductivo

El término deductivo se define, según la Real Academia Española (RAE) (2019, definición 1), como “que obra o procede por deducción” y deducción como “método por el cual se procede lógicamente de lo universal a lo particular” (Real Academia Española, 2019, definición 3). Por consiguiente, el método deductivo se lleva a cabo mediante la explicación de un componente teórico que da lugar a una hipótesis específica.

Este método, en el campo de las lenguas extranjeras, se lleva a cabo cuando se presenta un aspecto específico de la lengua de manera explícita. Decoo (1996) explica que el método deductivo es aquel en el que el proceso de aprendizaje se mueve de lo más general a lo más específico, es decir, parte de las reglas que articulan la lengua meta a la aplicación de dichas reglas en la producción de textos en la nueva lengua. Por tanto, este mismo autor considera que es un proceso consciente para el alumno, ya que el discente es instruido para que aprenda las reglas particulares de la lengua, para más adelante aplicarlas en la producción del idioma. Asimismo, este método implica poner en práctica métodos basados en la gramática de la nueva lengua, así como en métodos cognitivos (Decoo, 1996).

El empleo de este método en el aula, como es de esperar, da lugar al aprendizaje deductivo, que es considerado como:

Una manera de aprender en la que el aprendiente realiza un proceso que parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior. (CVC, s.f.)

Consecuentemente, el estudiante “realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua)” (CVC, s.f.). Dicho aprendizaje permite al discente comprender una característica particular y conocer una regla específica de la

lengua que está aprendiendo de manera más rápida. No obstante, se considera que este tipo de aprendizaje es menos duradero (CVC, s.f.).

Decoo (1996) divide el método deductivo e inductivo en cinco vertientes diferentes para la enseñanza de lenguas extranjera. De dichas vertientes solo una hace referencia al método deductivo. A esta se la conoce como la Modalidad A y toma el nombre de Deducción de Facto (*Modality A – Actual Deduction*). El autor la define como la manera mediante la cual una regla gramatical o patrón de la lengua meta es explicada explícitamente a los estudiantes al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que los discentes apliquen dicha gramática en la producción de sus textos, a través de ejemplos y ejercicios.

En muchas ocasiones, la metodología deductiva es comparada con los métodos gramaticales más tradicionales en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que el método tradicional implicaba el análisis deductivo de la gramática, entre otros. “La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas” (Martín Sánchez, 2009, p. 63).

Los autores o docentes que defendían el uso de este método en las aulas consideraban que la base de una lengua estaba en su forma escrita “fundamentalmente literaria, guiada por criterios formales, y se dedica a una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación, excluyendo, asimismo, cualquier atisbo de aspecto comunicativo” (Alcalde Mato, 2011, p. 12). También veían el aprendizaje de unan lengua como la creación de un edificio que era construido con ladrillos lingüísticos, donde cada ladrillo hace referencia a una regla gramatical tal y como apuntaba Neuner (Alcalde Mato, 2011); por consiguiente, el dominio de una lengua se conseguía utilizando un método deductivo de enseñanza y significaba el conocimiento de esta.

Algunos autores, como Boström y Josefsson (2006), apuntan que la principal ventaja que ofrece este método es que todos los alumnos obtienen al mismo tiempo la misma información, lo que puede dar lugar a reflexiones comunes (Gabrielsson, 2011) y, por tanto, a una unificación del conocimiento. Otros señalan que este método facilita la comprensión de diversos aspectos gramaticales, así, Martín Sánchez (2010) explica que ciertos estudiantes necesitan una instrucción formal, una enseñanza explícita, de un determinado aspecto para poder convertir el conocimiento explícito en implícito.

Por otro lado, este método también presenta ciertas desventajas: Gabriellson, (2011) opina que el discente, a través de este método, no aprende a pensar por sí mismo, lo que conduce a la falta de producción y creatividad en la nueva lengua. Asimismo, con respecto a la gramática, la autora destaca que este método puede provocar que el alumno no sea capaz de adquirir un componente gramatical determinado, tal y como exponía Krashen (1981).

2.2.2.2. El método inductivo

El término inductivo, a diferencia del deductivo, se define según la RAE (2019, definición 1) como “que se hace por inducción”, inducción como “acción y efecto de inducir” (RAE, 2019, definición 1) y el verbo inducir dentro de este campo lo tomaremos como “extraer, a partir de determinadas observaciones o experiencias particulares, el principio general implícito en ellas” (RAE, 2019, definición 3). Por lo tanto, el método inductivo se lleva a cabo mediante la aplicación de una hipótesis específica para luego conocer el componente teórico que se esconde tras ella.

Este método, en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, se lleva a cabo mediante el uso de la lengua y es tras su uso cuando el estudiante reconoce o comprende las reglas de dicha lengua. Decoo (1996) expone que “inducción” hace referencia al proceso que va de lo específico a lo general, es decir, primero se hace un uso real de la lengua que luego dará lugar a conocer los patrones y generalizaciones en los que se asienta la estructura de nueva lengua. Asimismo, destaca que es un método fuertemente vinculado con la forma natural de aprender una lengua y con los métodos directos ya existentes (Decoo, 1996).

La aplicación de este método en las aulas da lugar al aprendizaje inductivo por parte del alumnado. Se considera que, para poder aprender de forma inductiva, el discente realiza “un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica” (CVC, s.f.). Consecuentemente, el aprendiente realiza un proceso que va desde lo más concreto a lo abstracto, considerándose lo más concreto los casos observados de uso de la lengua y lo abstracto como las reglas por las que se rigen los usos observados (CVC, s.f.). El papel del profesor en este método, a diferencia del método deductivo, es pasivo, actúa principalmente como un guía, ya que conduce a los estudiantes hacia una reflexión

consciente sobre el funcionamiento de la lengua y que comprueben que su hipótesis es correcta y la apliquen posteriormente (CVC, s.f.).

Decoo (1996) señala que son cuatro tipos de modalidades inductivas las que se contraponen a la Modalidad A, la modalidad deductiva (véase 2.2.2.1.):

- Modalidad B: Inducción consciente como descubrimiento guiado (en inglés: *Conscious Induction as Guided Discovery*).

Para llevar a cabo esta modalidad, a los estudiantes se les presentan diversos ejemplos que se encuentran normalmente enmarcados en enunciados o en textos; estos les servirán como base para intuir las reglas gramaticales y, del mismo modo, formular las reglas que se infieren de dichos ejemplos. En esta modalidad, el docente guiará a los estudiantes haciéndoles diversas preguntas sobre dichos ejemplos, lo que facilitará la obtención de la posible regla gramatical que se esconde tras el ejemplo.

- Modalidad C: Inducción de conducta (en inglés: *Induction leading to an Explicit "Summary of Behaviour"*).

Esta modalidad presenta ciertos rasgos que recuerdan al conductismo. El alumno practica de forma intensiva una estructura en particular de la lengua extranjera. Mediante dicha práctica, la regla a la que ha sido expuesto es, de algún modo, inducida e interiorizada. Al final de este proceso, el docente resume explícitamente la regla a la que han tenido que enfrentarse los discentes, pero sin atribuirle mucha importancia.

- Modalidad D: Inducción subconsciente mediante materiales estructurados (en inglés: *Subconscious Induction on Structured Material*).

En esta modalidad se enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual al estudiante no se le explica de forma explícita la gramática: el alumno procesa de manera subconsciente las teorías abstractas y generalizaciones sobre las reglas gramaticales. Asimismo, los discentes son expuestos a una serie de materiales didácticos estructurados de una forma concreta para, de este modo, guiar el proceso inductivo. Se considera que mediante la repetición sistemática del mismo patrón de la lengua meta y variando el grado de dificultad, el discente podría obtener un dominio integral de regla a través de la práctica y actividades sin necesidad de realizar un análisis consciente de las reglas de la lengua meta.

- Modalidad E: Inducción subconsciente mediante materiales no estructurados (en inglés: *Subconscious Induction on Unstructured Material*).

Esta modalidad es similar al proceso natural de adquisición de una lengua y se lleva a cabo mediante la práctica intensiva de la lengua, basándose en el input que el discente recibe, dejando así de lado la estructuración lingüística y la manipulación. Las generalizaciones de la lengua meta aparecerán de forma natural, tal y como sucede cuando se adquiere la lengua materna.

Según Frómeta Lores (2011), ciertos pedagogos defienden que el método inductivo facilitaría el aprendizaje de los discentes cuando estos comienzan a estudiar una materia nueva, ya que podrían trabajar mediante la observación, lo cual les ayudaría a crear una determinada conclusión, una generalización o, incluso, formular una regla. Este método, al contrario que el deductivo, “activa más a los discentes, pero exige un enfoque creativo y flexibilidad en la enseñanza, con más necesidad de tiempo para lograr la extracción de conclusiones” (Frómeta Lores, 2011, p. 99).

Se considera que este método presenta ciertas desventajas como, por ejemplo, conlleva que se invierta más tiempo en el aprendizaje de una regla en particular de la lengua extranjera que cuando se utiliza el método deductivo (CVC, s.f.). Asimismo, tal y como exponen Boström y Josefsson, puede resultar difícil desarrollar nuevos conocimientos en el alumnado si no poseen conocimientos anteriores un área de estudio determinada (Gabrielsson, 2011).

No obstante, cabe destacar que de este método se extraen más ventajas que desventajas como, por ejemplo: exige una actitud más activa del alumno, ya que es él mismo quien descubre las reglas (CVC, s.f.); lo aprendido queda más sólidamente asentado en la mente (CVC, s.f.) (por ello, Decoo [1996] considera que el método inductivo está estrechamente vinculado con la adquisición); al ser el propio estudiante quien descubre las reglas puede generarse un alto grado de motivación para aprender la nueva lengua (CVC, s.f.); finalmente, mediante este tipo de enseñanza se persigue que el alumno se implique y tenga una actitud activa “lo cual tiene consecuencias positivas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, ya que éste se acostumbra a analizar la lengua, formular y experimentar con ella” (CVC, s.f.).

2.3. LA GRAMÁTICA

La gramática es la teoría del lenguaje, la teoría de cada una de las lenguas, construida a partir de la observación y experimentación con el uso del idioma tanto escrito como hablado (Seco, 1985). Seco expone que “el hombre se somete a su estudio cuanto ve a su alrededor; claro es que el lenguaje, como hecho natural, no podía ser una excepción” (Seco, 1985, p. 3). Este componente también ha sido definido como:

...una disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua. (Richards, 1997, como se citó en Martín Sánchez, 2010)

Krashen (1982) expone que la gramática es un sinónimo de aprendizaje consciente y que puede servir dos roles diferentes dentro de la enseñanza de una lengua extranjera: por un lado, puede utilizarse como medio para desarrollar el Monitor (véase 2.2.2.); por otro, puede presentarse como un componente aislado que daría lugar a la enseñanza de la gramática en sí misma y, por tanto, sería tomada como un todo y no como una herramienta.

La gramática, en su primer rol de medio para el Monitor, puede dividirse en dos atendiendo a las partes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, por un lado, existe la gramática del profesor y, por otro, la gramática del alumno. Cabe destacar que ambos tipos tienen como base la gramática propia de un idioma determinado. No obstante, se diferencian en que la primera hace referencia no solo al conocimiento académico, amplio y profundo de la gramática, sino también al conocimiento de los aspectos gramaticales que son útiles para los estudiantes no nativos, además de ciertas técnicas y habilidades didácticas para enseñarla (Martín Sánchez, 2010). Por su parte, la segunda se define como la consciencia gramatical por parte del alumno (Martín Sánchez, 2010). Es esta última la que debemos desarrollar en nuestros futuros alumnos, con el fin de que sepan emplear la lengua extranjera de forma.

Asimismo, atendiendo a la gramática que le debemos enseñar a los alumnos de lenguas extranjeras, Cortés Moreno (2005) diferencia dos tipos:

- *Listado de normas* que elabora el gramático o el profesor, con el fin de enseñar la lengua en cuestión; es lo que denominamos *conocimiento declarativo*.

Tanto en el caso de la lengua natal (L1) como en el de la LE, suele adquirirse a través de un aprendizaje formal. (p. 92)

- *Sistema interiorizado* que permite codificar y decodificar discurso oral o escrito en una lengua; es lo que denominamos *conocimiento instrumental*. La base para su adquisición es la interacción oral o escrita con otros usuarios de la lengua en situaciones de comunicación. (p. 92)

En muchas ocasiones esta dicotomía no se tiene en cuenta y da lugar a una mala enseñanza del componente gramatical en el aula de lenguas extranjeras.

2.3.1. La necesidad de la enseñanza de la gramática

Uno de los principales objetivos de enseñar gramática es conseguir que los discentes sean capaces de crear un Monitor (tal y como exponía Krashen) que les permita utilizar el idioma de manera eficaz y, consecuentemente, se puedan comunicar en la lengua extranjera. En dicho Monitor se almacenan los conocimientos del componente gramatical. A nosotros, como docentes de lenguas extranjeras, nos interesa que nuestros discentes sean capaces de aplicar las reglas gramaticales, pero sin que esto afecte a la comunicación (Krashen, 1982), es decir, es necesario que los aprendientes conozcan las reglas gramaticales, pero el conocimiento de estas no debe interferir en el momento de la comunicación, ya que el objetivo final es que el estudiante sepa comunicarse en la lengua extranjera, a pesar de que pueda cometer ciertos errores por no tener en cuenta la regla. Según Krashen (1982, p. 89):

We should not expect most students to successfully apply conscious rules to their output during oral conversation [...]. People who do attempt to think about and utilize conscious rules during conversation run two risks. First, they tend to take too much time when it is their turn to speak, and have a hesitant style that is often difficult to listen to. Other overusers of the Monitor, [...] plan their next utterance while their conversational partner is talking [...] they [...] often do not pay enough attention to what the other person is saying.

La enseñanza de la gramática ha ido variando a lo largo de la historia de la enseñanza; lo veremos en detalle en el apartado siguiente.

2.3.2. Métodos y enfoques para enseñar la gramática

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el componente gramatical se ha tratado de diversas formas, según el enfoque o método por el que el

docente haya optado en el momento de impartir sus clases y la importancia que le otorgue a dicho componente.

En numerosas ocasiones, se ha presentado la gramática en el aula tal y como se haría a un estudiante nativo de la propia lengua (Martín Sánchez, 2010), es decir, atendiendo a la materia que nos concierne, la gramática inglesa se ha explicado tal y como explican la gramática española en las aulas. El estudiante de una lengua extranjera “necesita una instrucción formal, una enseñanza explícita de la gramática que le permita interiorizar las normas y convertir ese conocimiento explícito en implícito” (Martín Sánchez, 2010, p. 62); en otras palabras y atendiendo a la teoría de Krashen (1982), equivaldría a transformar el conocimiento aprendido en adquirido, con el objetivo de que el estudiante sea capaz de producir textos en la nueva lengua gramaticalmente correctos.

El conocimiento gramatical, como ya se ha explicado previamente (véase 2.1.), es un conocimiento interiorizado de estructuras y reglas gramaticales que permiten a los hablantes crear textos en su lengua. Esto capacita al estudiante de lenguas extranjeras para interpretar infinitas oraciones en la nueva lengua, sin necesidad de realizar prácticas mecánicas (Martín Sánchez, 2010). Chomsky, con su teoría de la gramática generativa, propuso que los humanos cuentan con una dotación genética, denominada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, que permite a los discentes interpretar lo que oyen en la lengua extranjera y transformarlo en generalizaciones gramaticales (Martín Sánchez, 2010). Parece interesante tener esta teoría en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, pues consideramos que facilitaría tanto el aprendizaje por parte de los discentes y la enseñanza por parte del docente.

Distinguimos entre nueve métodos y enfoques principales para abordar la gramática en la clase de lenguas extranjeras. Debemos subrayar que existen ciertas diferencias entre método y enfoque. El primero hace alusión al conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, con el objetivo de determinar el programa de enseñanza (los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos) (CVC, s.f.). El segundo, por su parte, se refiere a “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica” (CVC, s.f.); asimismo, este se basa generalmente en unos principios teóricos que parten de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Estas teorías intentan desarrollar “un modelo de competencia

lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua” (CVC, s.f.).

El primer método es el Método Tradicional (también conocido como gramática y traducción). Su objetivo es capacitar a los estudiantes para lectura y el análisis de la literatura de la lengua meta. Su aplicación se lleva a cabo mediante “el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo” (Martín Sánchez, 2010, p. 66), entre otros. Este método hace hincapié en el error, el cual es corregido estricta e inmediatamente. Por su parte, la enseñanza del componente gramatical es completamente deductivo, con largas explicaciones gramaticales y la memorización de reglas (Martín Sánchez, 2010).

Tras la utilización del Método Tradicional, aparece el Método Directo, cuya metodología es opuesta al método anterior, pues con su aplicación se pretende plantear una didáctica que promueva la comunicación oral. La gramática en este método se lleva a un plano secundario, ya que se centra en el vocabulario, las situaciones, los diálogos y la interacción oral. A diferencia del método anterior, el componente gramatical se trabaja a través de ejercicios de huecos, los cuales son completados oralmente, y el procedimiento es inductivo, aunque con ciertas limitaciones (Martín Sánchez, 2010).

A mediados del siglo XX, tal y como explica Martín Sánchez (2010), nacen el Método Estructural, también conocido como Oral, y el Método Audiolingual. Ambos comparten la percepción de la enseñanza de una lengua extranjera, pues consideran que “el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos” (Martín Sánchez, 2010, p. 67). La enseñanza de la gramática en ambos métodos, al igual que en el Método Directo, es inductiva; no obstante, tiene más importancia que la enseñanza de vocabulario (a diferencia que en el Método Directo). Asimismo, en estos dos métodos se realizan ejercicios de huecos y destaca la repetición y la memorización de estructuras (Martín Sánchez, 2010).

El quinto método es el Situacional. Con este se intentó corregir los métodos anteriores mediante la selección, graduación y secuenciación de contenidos tanto léxicos como gramaticales. El componente gramatical se imparte a través de procedimientos inductivos y de manera gradual; consecuentemente, los estudiantes deben deducir la regla después de la muestra de la lengua, teniendo en cuenta la situación y contexto de dicha

muestra. El tipo de ejercicio que se trabaja en este método es de sustitución (Martín Sánchez, 2010).

El sexto método es creado por Asher a finales del siglo XX, en los años 70, y se conoce como Respuesta Física Total (Martín Sánchez, 2010). Este consiste, principalmente, en responder a informaciones verbales expresadas como órdenes (por tanto, utilizando verbos en imperativo) con acciones físicas (Hollerbrach – Gapper, 1986). Asimismo, defiende que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna y, por tanto, es tratado como un método natural (Martín Sánchez, 2010).

Trece años más tarde (año 1983) surge el Método Natural, creado por Terrel y Krashen. Como es de esperar, este método distingue entre aprendizaje y adquisición (véase 2.2.2.). Consecuentemente, hace hincapié en que lo importante para aprender una lengua extranjera es la exposición y la inmersión de los discentes en dicha lengua y quita importancia a la producción escrita de los estudiantes en la LE. La gramática no toma un papel protagonista, es más “no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de clase” (Martín Sánchez, 2010, p. 68).

Más tarde, aparece la Sugestopedia, un método que otorga gran importancia al contexto para poder aprender una lengua extranjera de manera eficaz. Dicho contexto se puede crear poniendo buena música de fondo, utilizando carteles del país de la lengua que se está aprendiendo, canciones y juegos, entre otros. En este método prima el uso de la lengua sobre la forma, por ello, el componente gramatical no se suele trabajar (Martín Sánchez, 2010).

Finalmente, el noveno, hace alusión al Enfoque Comunicativo. Este nace a partir de las críticas hacia las metodologías previas (Beghadid, 2013) y es el que se ha tomado como base para la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día, a pesar de que surgiere en los años 70 (Martín Sánchez, 2010).

2.3.2.1. La gramática mediante el Enfoque Comunicativo

El Enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*), también conocido como Enseñanza Comunicativa de la Lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), fomenta la comunicación real entre los aprendientes, no solo

mediante el uso de textos orales sino también escritos. Para poder conseguir la comunicación y, por consiguiente, desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en la LE, generalmente, se utilizan textos, grabaciones y materiales auténticos en las aulas y las actividades que se organizan tienden a imitar con fidelidad la realidad que existe fuera de las aulas (CVC, s.f.). Por tanto, el objetivo principal de este enfoque es capacitar a los discentes para comprender y utilizar la LE para poder comunicarse de manera efectiva.

Cabe destacar que este enfoque, a lo largo de la historia de la enseñanza de la LE, ha dado lugar a malas interpretaciones, entre las cuales destacan: utilizar el enfoque comunicativo implica no enseñar gramática; mediante el enfoque comunicativo únicamente se trabaja la destreza oral, principalmente la expresión y producción oral; en este enfoque los discentes siempre trabajan en parejas realizando juegos de rol; y, finalmente, el uso de este enfoque en las aulas provoca que el docente tenga que trabajar más (Thompson, 1996).

Si atendemos a la primera interpretación, que es la que nos concierne en nuestro trabajo, consideramos que probablemente se produzca debido a que este enfoque toma la lengua como un instrumento de comunicación y se centra en el valor del mensaje o contenido del texto (tanto oral como escrito) en lugar de la forma en la que se comunica o se dice el mensaje (Gutiérrez Araus, 1998).

Thompson (1996), atendiendo a esta primera perspectiva, expone que muchos lingüistas defienden que la enseñanza explícita de la gramática no se debería dar en las aulas y declara que existen dos argumentos principales en los que se basa este pensamiento. Por un lado, hay autores que afirman que “grammar teaching is impossible because the knowledge that a speaker needs in order to use the language is simply too complex (Prabhu 1987)” (Thompson, 1996, p. 10). Por otro lado, otros autores consideran que “grammar teaching is unnecessary because that knowledge is of a kind which cannot be passed on in the form of stateable rules, but can only be acquired unconsciously through exposure to the language (Krashen 1988)” (Thompson, 1996, p. 10). A pesar de estas perspectivas, Thompson (1996) explica que no es necesario excluir la explicación de la gramática cuando se enseña la LE mediante el enfoque comunicativo; no obstante, entiende que haya habido un cierto rechazo a la explicación de esta, si lo que se busca con este enfoque es obtener una comunicación natural entre los discentes. Asimismo, señala:

...there have always been theorists and teachers pointing out that grammar is necessary for communication to take place efficiently, even though their voices may for a time have been drowned out in the noise of learners busily practising in pairs. This is such self-evident common sense that, from vantage point of the present, it seems odd that it should ever been seriously questioned. (Thompson, 1996, p. 11)

Martín Sánchez (2010), al igual que Thompson, explica que la gramática es esencial para poder comunicarse de manera eficaz y, por tanto, para alcanzar y poder desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Esta última competencia, como veíamos en apartados anteriores (véase 2.2.2.), recoge varias subcompetencias, entre las cuales destaca la gramatical. Esta última se fundamenta tanto en el conocimiento del código lingüístico, es decir, del léxico, como en las reglas de la morfología, la sintaxis, la pronunciación y la ortografía. No obstante, cabe destacar que estos conocimientos gramaticales no tienen un fin en sí mismos, sino que, por el contrario, el conocimiento de estos ayudaría a los discentes a comprender la nueva lengua y a utilizarla de manera eficaz. Por consiguiente, se considera que esta subcompetencia es una herramienta que facilitaría el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, lo que les permitiría llevar a cabo el proceso de comunicación con éxito (Martín Sánchez, 2010).

Asimismo, en ciertos estudios se ha podido observar que la instrucción gramatical proporciona resultados mejores en el aprendizaje, tanto para los niños como para los adultos. Cadierno (1995, como se citó en Gutiérrez Araus, 1998) explica que en las líneas más avanzadas del Enfoque Comunicativo se pueden observar los efectos positivos de la enseñanza gramatical, y resalta que “la instrucción gramatical de procesamiento mejora no sólo la comprensión, sino también la producción del aprendiz” (Gutiérrez Araus, 1998, p. 112). Por su parte, Lee y Van Patten (1995, como se citó en Gutiérrez Araus, 1998) explican que para trabajar la gramática, se puede a los aprendices dar una explicación gramatical y actividades de procesamiento, a través de las cuales deben prestar atención a las formas gramaticales para, más tarde, aprenderlas a procesar o interpretar correctamente.

Gutiérrez Araus (1998) cree que para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras se deben combinar dos vías de instrucción gramatical: por un lado, se le debe presentar a los discentes las funciones comunicativas a través de ejemplos y, por otro lado, mostrarles las estructuras gramaticales y sus funciones semánticas; es más, la autora resalta que “una función comunicativa presenta varios exponentes lingüísticos que

responden a variadas estructuras gramaticales, entroncadas con el código” (Gutiérrez Araus, 1998, p. 114).

Por su parte, Thompson (1996) explica que aún hoy en día sigue existiendo la incertidumbre de cómo impartir la gramática en el aula de lenguas extranjeras. Sin embargo, destaca que sí se conoce que no es útil ni apropiado dedicar demasiado tiempo a impartir el componente gramatical mediante la enseñanza de las reglas del idioma. Asimismo, concluye que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática ha cambiado, en lugar de ser los profesores quienes explican la gramática ahora son los estudiantes quienes la descubren: “the focus has now moved away from the teacher *covering* grammar to the learners *discovering* grammar” (Thompson, 1996, p. 11).

Por tanto, concluimos que este enfoque se traduce metodológicamente en que: las muestras de la lengua deben parecerse lo más posible a muestras de comunicación reales en la LE; se trabaja con ejercicios abiertos, contextualizados y de variada tipología; la gramática se explica tanto desde el punto de vista de elementos morfosintácticos como de los actos comunicativos (funciones); la gramática amplía sus ámbitos de descripción; el error que pueda producir un discente se considera como una manifestación de que el aprendiz está interiorizando el nuevo sistema y el posible error gramatical no entorpece la comunicación; generalmente, el componente gramatical se presenta de forma inductiva; y, finalmente, tal y como también exponía Thompson (1996), se pasa de una gramática formal y descriptiva (saber sobre la lengua) a una gramática comunicativa (saber sobre la comunicación) (Posada Alonso y Pérez de Obanos Romero, 2005).

2.3.2.1.1. La gramática mediante el método deductivo

El método deductivo, como ya hemos explicado previamente (véase 2.2.2.1.), es un proceso que va desde lo más general a lo más específico. Si aplicamos este método en el aula de lenguas extranjeras para la explicación del componente gramatical propio de la lengua, el proceso de enseñanza-aprendizaje partiría de la explicación por parte del docente de las reglas gramaticales, con el objetivo de que el discente sea capaz de aplicarlas más tarde en la producción del idioma.

Por tanto, se considera que este método fomenta el conocimiento gramatical explícito constituido por “las reglas y estructuras que el alumno analiza y organiza conscientemente en un sistema (aprendizaje) que pueden ser [...] descritas y calificadas”

(Posada Alonso y Pérez de Obanos Romero, 2005, p. 512). Este tipo de conocimiento se considera que es tanto explicativo como declarativo, pues le permite al discente hablar y explicar algún aspecto determinado del componente gramatical, en este caso (Posada Alonso y Pérez de Obanos Romero, 2005). Como podemos percibir, estos dos autores coinciden con Decoo (1996) que el aprendizaje está vinculado con el método deductivo.

La enseñanza explícita de la gramática da lugar al conocimiento explícito mediante la monitorización de la producción y el análisis del input lingüístico. Debemos resaltar que la práctica de la gramática a través de ejercicios no siempre se transforma en conocimiento gramatical implícito; no obstante, este tipo de enseñanza facilita la creación de conocimiento implícito cuando se vincula con el uso de la lengua (la comunicación) (Posada Alonso y Pérez de Obanos Romero, 2005).

2.3.2.1.2. La gramática mediante el método inductivo

El método inductivo (véase 2.2.2.2.) es un proceso que, a diferencia del método deductivo, se mueve desde lo más específico a lo más general. Por tanto, el uso de este método para trabajar el componente gramatical en el aula de lenguas extranjeras partiría del ejemplo o del uso de la lengua extranjera por parte del alumno para después conocer la regla que se esconde detrás de dicho uso.

Scott Thornbury (profesor neozelandés con más de treinta años de experiencia en la enseñanza del inglés y gran defensor de la metodología inductiva para enseñar el componente gramatical), en una entrevista en el periódico *El País*, explica:

... [siempre intentaba buscar fórmulas] para hacer que la enseñanza de la gramática sea, de alguna manera, invisible. A través de actividades y ejercicios que consistan sobre todo en hablar e impliquen utilizar la gramática, pero de forma que los estudiantes no sean tan conscientes de ello. Se trata de activar la gramática pasiva que tienen, de enseñarla cuando el estudiante la necesita. Por eso tienes que crear un entorno y una situación en la que vayan a necesitarla para comunicarse. (Sánchez, 2019)

Como se puede percibir, Thornbury, al igual que otros autores, propone que el alumnado trabaje con la gramática de manera inconsciente. De este modo se consigue que el estudiante consiga desarrollar un conocimiento implícito de la estructura gramatical de la LM.

Este conocimiento, a diferencia del conocimiento gramatical explícito, “es de naturaleza intuitiva (adquisición) y procedimental” (Posada Alonso y Pérez de Obanos Romero, 2005, p. 512), ya que consiste en saber hacer algo [tal y como apuntaba Krashen (1982)] y se crea a partir de la práctica y no mediante una explicación explícita.

Debemos resaltar que el conocimiento procedimental se desarrolla mediante la práctica, la cual debe ser comunicativa; de lo contrario, el discente estaría creando un conocimiento declarativo que únicamente le permitiría conocer aspectos de la lengua y no lo capacitaría para utilizarla (Posada Alonso y Pérez de Obanos Romero, 2005).

Posada Alonso y Pérez Obanos Romero (2005) exponen que una buena práctica en la enseñanza del componente gramatical se debería de realizar de la siguiente manera:

... mediante una intervención directa que consista en la realización de actividades en las que la atención de los alumnos esté centrada en la forma lingüística. Para ello es necesario alejarse de la práctica repetitiva, automatización de unidades que se quiere aprender [...] y orientarse hacia la sensibilización lingüística despertando mediante diferentes técnicas la conciencia de los alumnos sobre la existencia de determinadas formas lingüísticas [...]. Se trata de una conciencia no inmediatamente convertible en conocimiento implícito pero capaz de facilitar la adquisición a largo plazo. La atención a la forma consiste en diferentes propuestas didácticas de presentación del input. (p. 514)

Van Patten y James Lee (1995, como se citó en Rebolledo, 1998) comparten la idea de los autores citados previamente. Estos dos autores, a pesar de no especificar que la enseñanza de la gramática debe seguir un método inductivo, plantean características propias de este método: los alumnos deben tener un papel activo en la clase y la gramática no se debe impartir únicamente mediante la explicación de las reglas gramaticales; es más, exponen que ciertos aspectos de la práctica tradicional gramatical deben ser eliminados, es decir, se debe romper con el esquema que muchos libros de textos siguen y, por tanto, con la secuencia que comienza con la práctica mecánica, la posterior práctica significativa y, finalmente, la práctica comunicativa.

Asimismo, estos hacen hincapié en la eliminación de ciertos aspectos de la práctica tradicional, pues consideran que no es comunicativa ni significativa y, además, se centra en la producción sistemática o automática. Además, resaltan que no se trata de erradicar la instrucción gramatical, sino de trabajarla de manera diferente: introducirla en el aula mediante una enseñanza comunicativa y significativa (Rebolledo, 1998).

Para realizar esta reforma en la enseñanza de la gramática, se debe tomar como base la interlengua del estudiante. Este sistema mental, la interlengua, no se desarrolla únicamente practicando la producción en la LM (tal y como se realizaba con la práctica tradicional de la gramática), también se necesita una entrada gramatical. Dicha entrada (también denominada aducto en español, e *input*, en inglés) “es la materia prima que los estudiantes emplean para construir sus sistemas de representación en la lengua en cuestión, sistema sin el cual no podrán alcanzar una buena producción” (Rebolledo, 1998, p. 2).

Con respecto al *input*, Van Patten y James Lee (1995, como se citó en Rebolledo, 1998) explican que, generalmente, hace referencia a la información gramatical suministrada al estudiante con el propósito de que desarrolle la capacidad de producir (educto, en español y *output*, en inglés). Dicha información gramatical se le debe presentar al alumnado a través de material real y, de este modo, pueden vincular el componente gramatical con aquello que están leyendo. Tras entregarles la muestra, el docente deberá exponer una breve descripción del paradigma verbal con el que están trabajando. Finalmente, se deben realizar diversos ejercicios con el objetivo de que los discentes procesen el *input*; en otras palabras, “creen las conexiones forma-significado que constituyen el sistema de representación” (Rebolledo, 1998, p. 319) de la LM. Así pues, se considera que la única información que recibe el alumno del componente gramatical es una pequeña descripción del paradigma con el que está trabajando (Rebolledo, 1998).

Cabe destacar que con la introducción del *input* se busca que el discente vaya creando su propio esquema mental, atendiendo a la estructura de la LM que está estudiando.

Según Rebolledo (1998), el tipo de actividades que se debe seguir en el aula para trabajar el componente gramatical toma el nombre de actividades de “*input* estructurado”. Estas actividades tienen dos características esenciales: por un lado, requieren que el discente se centre en la información gramatical para entender el significado de los enunciados de la actividad y, por otro, no exigen producción por parte del alumno. El principal propósito de estas es que el alumno “se centre en la forma gramatical, para que la relacione con su significado en concreto y así vaya creando su sistema de representación” (Rebolledo, 1998, p. 320); por el contrario, si el docente se centrara únicamente en la producción por parte del alumno, el alumno no relacionaría el

componente gramatical con su significado, dando lugar a una repetición mecánica que no asegura que el estudiante esté aprendiendo la lengua. No obstante, debemos resaltar que la producción por parte del alumnado es de gran importancia, pero se debería de realizar cuando el estudiante tuviese ciertos conocimientos de cómo se articula la LM (Rebolledo, 1998).

Este tipo de actividades, que facilitan el aprendizaje del componente gramatical, se fundamenta en seis principios diferentes (Rebolledo, 1998, p. 321):

1. “Presentar una sola cosa cada vez”
2. “Mantener el significado como centro”
3. “Ir desde las frases más sencillas al discurso completo”
4. “Usar *input* oral y escrito”
5. “Hacer que los estudiantes hagan algo con el *input*”
6. “No perder de vista las estructuras de aprendizaje del alumno”

3. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO

En nuestro marco teórico exponemos las diversas vertientes para trabajar la gramática en el aula de lenguas extranjeras; no obstante, nos centramos en los métodos deductivos e inductivos, ya que el principal objetivo de este trabajo es comprobar su eficacia.

Tras haber analizado ambos métodos percibimos que el que proporciona mayores ventajas al tratar el componente gramatical en el aula es el método inductivo, pues favorece la retención del nuevo conocimiento en el pensamiento del discente; es decir, le permite desarrollar un conocimiento implícito del contenido presentado. Por tanto, podrá estructurar su interlengua acorde con lo que ha trabajado en el aula de manera inductiva.

La parte práctica de este trabajo, en un principio, estaba vinculada al período de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, ya que pretendíamos comprobar qué método (deductivo o inductivo) resulta más eficaz en el momento de presentar un componente gramatical determinado. Sin embargo, debido a la situación extraordinaria de alerta sanitaria que hemos vivido en este curso, hemos tenido que modificar la perspectiva de nuestro análisis.

Por ello, el análisis práctico se ha centrado en un libro de texto, específicamente el libro del profesor, pues en él se recogen las instrucciones y, por tanto, los métodos que se recomienda seguir para la explicación de los diversos componentes de la lengua (léxico, gramática, etc.). Consideramos que el análisis de este tipo de libros muestra, de manera objetiva, cómo se podría impartir el componente gramatical en el aula. No obstante, somos conscientes de que cada docente sigue su propia metodología de enseñanza, en otras palabras, no siempre siguen las instrucciones que el libro del profesor expone. Por consiguiente, el análisis del libro no muestra una fiel representación de cómo se debe impartir este contenido en el aula, sino una recomendación guía de cómo el docente podría estructurar su sesión y la explicación de los contenidos.

El libro con el que hemos trabajado, *Way to English*, pertenece a la editorial Burlington Books y está destinado a alumnos de 3º de la ESO. Hemos escogido este libro ya que se utiliza en diversos institutos y centros de Tenerife, como el IES Viera y Clavijo, el IES Santa Ana, IES Daute los Silos, IES Domingo Pérez Minik, IES Profesor Martín Miranda, IES San Nicolás, IES Buenavista, IES Los Cristianos, IES Tamaimo, CEO

Guajara y, por último, en el CEO Hermano Pedro; y también porque es el único libro del que hemos podido conseguir tanto el ejemplar del profesor como el del alumno.

El análisis lo hemos estructurado atendiendo principalmente al componente gramatical. Para ello, consideramos necesario observar, en primer lugar, aquellos contenidos que rodean al apartado de la gramática, es decir, los apartados previos y posteriores a la introducción del componente gramatical, y las instrucciones que se les proponen a los docentes para explicar las estructuras gramaticales a los alumnos.

3.1. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro está compuesto por diez unidades temáticas diferentes. No obstante, en todas se desarrollan las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita y se trabajan las siete competencias clave (la competencia en comunicación lingüística; la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; la competencia digital; la competencia para aprender a aprender; las competencias sociales y cívicas; la competencia en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y, finalmente, la competencia en conciencia y expresiones culturales). Asimismo, con ellas se trata el componente gramatical, léxico y cultural, además de las funciones de la lengua que establece el currículo.

En cada una de las unidades, el contenido y las destrezas se estructuran de diferente manera, como se observa en la tabla que presentamos a continuación. Cabe destacar que determinados componentes de la lengua como el léxico y la cultura, así como la pronunciación, se introducen generalmente mediante una destreza en particular, es decir, la destreza, en estos casos, sirve como un elemento facilitador para trabajar un aspecto determinado de la lengua. Dichas destrezas las mostramos también en la tabla junto a cada uno de los componentes que introducen (L: *Listening* y R: *Reading*).

Por motivos de espacio y formato, hemos decidido poner únicamente la consonante con la que comienza cada contenido y destreza: W: *Writing*; R: *Reading*; L: *Listening*; S: *Speaking*³; G: *Grammar*; V: *Vocabulary*; P: *Pronunciation*; FL: *Functional*

³ En el libro no se trabaja la destreza de interacción oral de manera significativa. Por ello, hemos englobado la destreza de producción e interacción oral bajo el mismo término: *Speaking*.

Language; C: *Culture*. Asimismo, hemos atribuido un color a cada contenido y destreza para facilitar la visualización de la organización de cada una de las unidades del libro.

Tabla 1

Estructura de los contenidos y destrezas por unidad														
	Estructura de los contenidos y destrezas													
Unidad 0	LV	G	S											
Unidad 1	RV	G	R	L	LV	L	LP	FL	S	W	RC			
Unidad 2	LV	L	G	S	R	G	LV	L	LP	FL	S	W	RC	
Unidad 3	LV	L	G	S	R	G	S	LRV	L	LP	FL	S	W	RC
Unidad 4	LV	L	G	S	R	G	S	LV	L	LP	FL	S	W	RC
Unidad 5	LRV	G	S	R	G	L	S	LV	L	LP	FL	S	W	RC
Unidad 6	LV	G	L	S	R	G	S	LRV	L	LP	FL	S	W	RC
Unidad 7	LV	L	G	S	R	G	S	LV	L	LP	FL	S	W	RC
Unidad 8	LRV	L	G	R	G	S	LV	L	LP	FL	S	W	RC	
Unidad 9	LV	G	S	R	L	G	S	LV	L	LP	FL	S	W	RC

Como podemos percibir en la tabla, todas las unidades empiezan con la presentación del componente léxico para introducir el ámbito de lengua específico de la unidad mediante las destrezas de comprensión oral (unidades 0, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) y escrita (unidades 1, 5 y 8). A continuación, se presenta la gramática (unidades 0, 1, 5, 6 y 9) o la destreza de comprensión oral (unidades 2, 3, 4, 7 y 8). A partir de aquí, las unidades combinan el componente gramatical con la expresión oral (unidades 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9) y con la comprensión oral (unidades 2, 5 y 9) y escrita (unidades 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8).

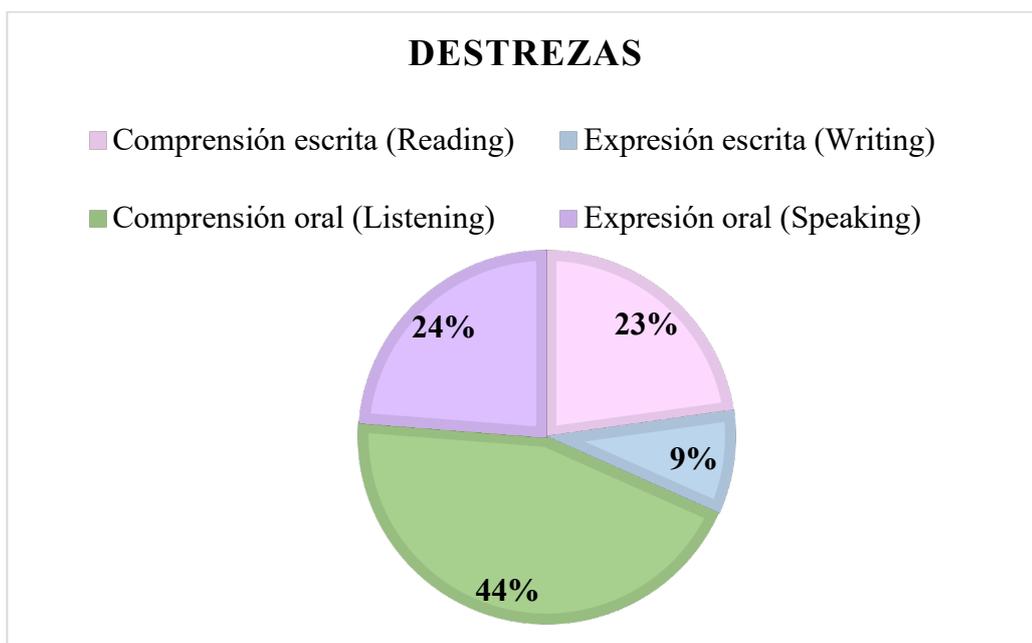
Finalmente, el componente cultural se trata en último lugar en todas las unidades y mediante la destreza de comprensión escrita.

Gráfico 1



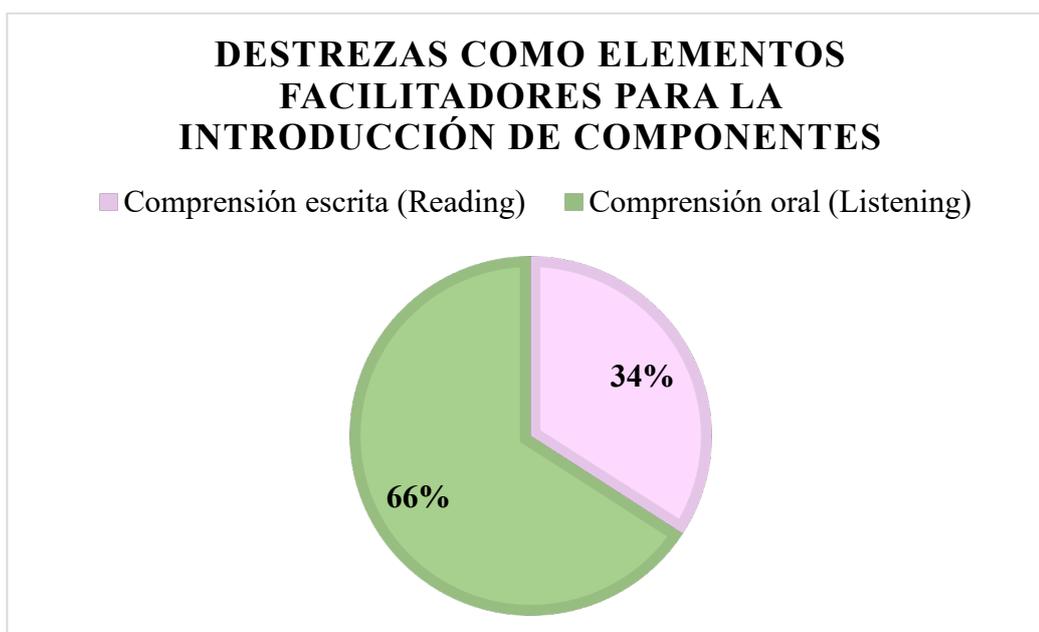
Atendiendo al gráfico 1 observamos que existe un desequilibrio en cuanto al desarrollo de las destrezas: la que más se trabaja a lo largo de las unidades es la de expresión oral (40%), mientras que las que se desarrollan en menor medida son la de comprensión (15%) y expresión escrita (15%).

Gráfico 2



No obstante, si tenemos en cuenta las dos destrezas que se han utilizado como elementos facilitadores para introducir el componente léxico y el cultural y la pronunciación, observamos que la que se utiliza en mayor medida es la comprensión oral (44%).

Gráfico 3



Asimismo, la destreza utilizada principalmente para facilitar la introducción del vocabulario, la cultura y la pronunciación continúa siendo la de comprensión oral (66%).

Debemos resaltar, como hemos podido observar en la primera tabla, que los componentes léxico y cultural (además de la pronunciación) se introducen mediante el uso de las destrezas de comprensión oral y escrita. Por ello, consideramos necesario analizar, también, aquellos componentes que rodean al elemento gramatical.

En la tabla que mostramos a continuación exponemos detalladamente las destrezas y contenidos que se trabajan antes y después de las explicaciones del componente gramatical.

Tabla 2

El contenido y las destrezas que rodean al componente gramatical		
	Secuencia de contenido y destrezas	
Unidad 0	LV - G - S	
Unidad 1	RV - G - R	
Unidad 2	L - G - S	R - G - LV
Unidad 3	L - G - S	R - G - S
Unidad 4	L - G - S	R - G - S
Unidad 5	RLV - G - S	R - G - L
Unidad 6	LV - G - S	R - G - S
Unidad 7	L - G - S	R - G - S
Unidad 8	L - G - R	R - G - S
Unidad 9	LV - G - S	L - G - S

La Tabla 2 nos muestra que el componente gramatical nunca es lo primero que se presenta en la unidad, sino que, generalmente, se trata en tercer o cuarto lugar (véase Tabla 1), después de haber trabajado el vocabulario mediante una de las destrezas de comprensión. El texto (tanto oral como escrito) que proporciona el libro para trabajar dichas destrezas presenta, normalmente, el componente gramatical propio de la unidad, aunque no hace hincapié en él.

Asimismo, en la Tabla 2, percibimos que la gramática está rodeada por las destrezas de comprensión oral (unidades 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), expresión oral (unidades 0, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) y comprensión escrita (unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8). Finalmente, en menor medida a este componente lo rodea el componente léxico (unidades 0, 1, 2, 5, 6 y 9). Este orden facilita la introducción de la gramática ya que no se presenta como un elemento aislado: a los discentes se les proporciona un contexto que les permite relacionar ideas de una temática en particular con las diversas estructuras gramaticales propias de la unidad, lo que puede favorecer la comprensión de dichas estructuras.

En resumen, observamos que las destrezas que se anteponen al componente gramatical son de comprensión (tanto oral como escrita) y generalmente los textos utilizados para trabajarlas recogen las estructuras gramaticales que se explicarán seguidamente; por consiguiente, el estudiante, antes de centrarse en la comprensión del componente gramatical, habrá visto cómo funcionan dichas estructuras. Tras trabajar estas destrezas, se abordará la gramática específica de la unidad. Posteriormente, el alumno desarrollará la destreza de expresión oral mediante la elaboración de un texto oral en el que deberá utilizar las estructuras previamente explicadas.

3.2. ANÁLISIS DEL COMPONENTE GRAMATICAL Y RESULTADOS

Una vez analizada la estructura del libro por unidad y, consecuentemente, los elementos y destrezas que rodean al componente gramatical, abordamos las posibles instrucciones que ofrece el libro del docente para explicar las estructuras gramaticales de cada unidad.

Acorde con nuestro marco teórico, nos hemos centrado en las características propias del método deductivo y del inductivo para analizar las instrucciones que se le

proporcionan al docente y, así, averiguar qué método propone el libro para impartir o explicar la gramática.

A continuación, mostramos una tabla en la que se exponen las unidades que hemos analizado, la estructura gramatical que se trata en cada una de ellas y las instrucciones que se le dan al docente para explicar dichas estructuras:

Tabla 3

El componente gramatical en el libro <i>Way to English 3º ESO</i>		
	Componente gramatical	Instrucciones para explicarlo
Unidad 0	<ul style="list-style-type: none"> - Revision: There is / There are / There was / There were - Article and quantifiers - Present Simple / Present Continuous - Comparison of adjectives - Comparison of adverbs 	<p>“Before starting the grammar section, refer the students to the Grammar Appendix on pages 94-96 of the Workbook for grammar charts and a full explanation of the grammar in their own language.” (p. 6)</p>
Unidad 1	<ul style="list-style-type: none"> - Past Simple / used to - Past Continuous / Past Simple 	<p>“Tell the students to read the explanations about the Past Simple and <i>used to</i>, and the example sentences. Remind the students that when we talk about an action completed in the past, we generally use the Past Simple. Point out the verbs in the example sentences and ask which verbs are regular and which are irregular. Refer them to the Irregular Verb List on pages 162-163 of the Student’s Book. Make sure the students are familiar with the structure of affirmative, negative and interrogative sentences in the Past Simple. Then explain that when we talk about habits or situations in the past, we use <i>used to</i>. Refer them to the Grammar Charts on page 143 of the Student’s Book to see the various forms of the Past Simple and <i>used to</i>.” (p. 11)</p>

		<p>“Tell the students to read the explanation about the Past Continuous / Past Simple and the example sentences. Explain that when we are describing a number of actions in progress at the same time in the past, we use the Past Continuous for each action. Explain that we use the Past Continuous and the Past Simple in the same sentence when there is an action in progress interrupted by another action in the past. Refer the students to the Grammar Chart on page 144 of the Student’s Book to see a comparison of the Past Continuous and the Past Simple.” (p. 13)</p>
<p>Unidad 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Present Perfect Simple - Present Perfect Simple / Past Simple 	<p>“Tell the students to read the explanation about the Present Perfect Simple and the example sentences. Review the form of the Present Perfect Simple (<i>have / has + past participle</i>). Make sure the students are familiar with the structure of affirmative, negative and interrogative sentences in the Present Perfect Simple. Remind the students that the past participle of regular verbs is formed like Past Simple (verb + <i>ed</i>). The irregular verbs have to be learned by heart. Refer them to the Irregular Verb List on pages 162-163 of the Student’s Book. Refer the students to the Grammar Chart on page 145 of the Student’s Book to see the various forms of the Present Perfect Simple”. (p. 23)</p> <p>“Tell the students to read the explanation about the Present Perfect Simple / Past Simple and the example sentences. Make sure that the students understand how these tenses are used. Point out that when we talk about when an action happened and use a past time expression such as <i>yesterday, last week, a few days ago, in 1987, etc.</i>, we use the Past Simple. Refer the students to the Grammar Chart on page 146 of the Student’s Book to see a comparison of the Present Perfect Simple and Past Simple.” (p. 25)</p>
<p>Unidad 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Future tenses - Future Continuous 	<p>“Tell the students to read the explanation about <i>be going to</i>, Present Simple with future meaning and <i>will</i> and the example sentences.</p> <p>For further review, you may want to elicit example sentences with <i>be going to</i>, Present Simple and <i>will</i> and write them on the board. Make sure students are familiar with the affirmative, negative and interrogative forms of these tenses. Point out that the short form of <i>will not</i> is <i>won’t</i>.</p> <p>Refer the students to the Grammar Charts on page 146 of the Student’s Book to see all of the various forms of the future tenses.” (p. 35)</p>

		<p>“Tell the students to read the explanation about the Future Continuous and the example sentences. Explain that we use Future Continuous to talk about an action that will be in progress at a certain point in the future. Make sure the students are familiar with the structure of affirmative, negative and interrogative sentences in the Future Continuous. Refer the students to the Grammar Chart on page 147 of the Student’s Book to see all the various forms of the Future Continuous.” (p. 37)</p>
<p>Unidad 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - First Conditional / Second Conditional - Third Conditional 	<p>“Tell the students that when we talk about places and plans, we often use conditional. Tell them to read the explanation about the First Conditional and the example sentences.</p> <p>Remind students that a conditional sentence has got two parts – the condition and the result. Explain that we use the First Conditional to talk about a result that will or won’t occur if a condition takes place. Explain that we use <i>if</i> and the Present Simple in the condition, and <i>will</i> and base form of the verb in the result.</p> <p>Then tell the students to read the explanation about the Second Conditional and the example sentences. Explain that we use the Second Conditional to talk about a hypothetical situation and to give advice. Explain that we use <i>if</i> and the Past Simple in the condition and <i>would</i> and the base form of the verb in the result.</p> <p>Elicit example sentences and write them on the board. Point out that either clause in a conditional can come first. The switch the order of the clauses in one of the sentences on the board to demonstrate. Remind the students to add a comma after the condition when it comes first in the sentence. Refer the students to the Grammar Chart on page 148 of the Student’s Book to see more examples of the First and Second Conditional.” (p. 51)</p> <p>“Tell the students to read the explanation about the Third Conditional and the example sentences. Explain that we use the Third Conditional to talk about unreal situations which can never happen because the time has passed. Explain that we use the Third Conditional to talk about unreal situations which can never happen because the time has passed. Explain that we use <i>if</i> and <i>had</i> + past participle in the condition, and <i>would have</i> + past participle in the result. Refer the students to the</p>

		Grammar Chart on page 149 of the Student’s Book to see more examples of the Third Conditional” (p. 53)
Unidad 5	<ul style="list-style-type: none"> - Relative pronouns - Defining relative clauses 	<p>“Tell the students to read the explanation about relative pronouns and the example sentence. Explain to students that in some sentences, more than one relative pronoun may be acceptable. The relative pronoun <i>that</i> can often replace <i>who</i> or <i>which</i>. Refer the students to the Grammar Chart on page 149 of the Student’s Book to see more examples of relative pronouns.” (p. 63)</p> <p>“Tell the students to read the explanation about defining relative clauses. Make sure they understand that defining relative clauses give essential information about the noun they refer to. Refer the students to the Grammar Chart on page 150 of the Student’s Book to see more examples of defining relative clauses”. (p. 65)</p>
Unidad 6	<ul style="list-style-type: none"> - Modals 	<p>“Tell the students to read the explanation about the modals <i>should</i>, <i>must</i>, <i>have to</i> and <i>need to</i> and the example sentence. Ask individual students to say sentences about themselves, talking about things they <i>should</i>, <i>must</i>, <i>have to</i> and <i>need to</i> do. Refer them to the Grammar Charts on page 151 of the Student’s Book to see the various forms of the modals.” (p. 75)</p> <p>“Tell the students to read the explanation about the modals <i>can</i>, <i>be able to</i>, <i>may</i> and <i>might</i> and the example sentences. Refer them to the Grammar Charts on page 151 of the Student’s Book to see the various forms of the modals.” (p. 77)</p>
Unidad 7	<ul style="list-style-type: none"> - Present Simple Passive / Past Simple Passive 	<p>“Tell the students to read the explanation about the Present Simple Passive and Past Simple Passive and the example sentences. Review the form for the passive: <i>be</i> + past participle. Point out the affirmative, negative and interrogative forms for the Present Simple Passive and the Past Simple Passive. Refer the students to the Student’s Book to see the various forms of the Present Simple Passive and Past Simple Passive.” (p. 91)</p> <p>“Tell the students to read the explanation about the Present Simple Passive / Past Simple Passive. Refer them to the Grammar Chart on page 153 of the Student’s Book to see a comparison of the Present Simple Passive and the Past Simple Passive.” (p. 93)</p>
Unidad 8	<ul style="list-style-type: none"> - Past Perfect Simple 	<p>“Tell the students to read the explanation about the Past Perfect Simple and the example sentences. Explain that we use the Past Perfect Simple for an action that happened before another action or before a specific</p>

	<p>- Past Perfect Simple / Past Simple</p>	<p>time in the past. Point out the form (<i>had</i> + past participle) and make sure students know the affirmative, negative and interrogative forms. Refer the students to the Grammar Chart on page 154 of the Student's Book to see the various forms of the Past Perfect Simple." (p. 103)</p> <p>"Tell the students to read the explanation about the Past Perfect Simple / Past Simple and to read the example sentence. Explain that we use the Past Perfect Simple to talk about the more recent action. You may want to ask them which action happened first in the example. Refer the students to the Grammar Chart on page 154 of the Student's Book to see more examples of the comparison between Past Perfect Simple / Past Simple." (p. 105)</p>
<p>Unidad 9</p>	<p>Reported speech</p>	<p>"Tell the students to read the explanation about reported speech and the example sentences for statements and questions. Point out that in reported speech, the tenses move back in time if the reporting verb (said, told, etc.) is in the past tense. Also point out that pronouns and time expressions change. Refer the students to the Grammar Chart on page 155 of the Student's Book to see the various forms of reported speech". (p. 115)</p> <p>"Tell the students to read the explanation and the example sentences of reported speech for instructions or orders, requests, offers and suggestions. Refer the students to the Grammar Chart on page 156 of the Student's Book to see the various form of reported speech." (p. 117)</p>

El análisis detallado del componente gramatical del libro del profesor nos muestra que el tratamiento del componente gramatical sigue las características propias del método deductivo.

Según las instrucciones facilitadas al docente para explicar las estructuras gramaticales propias de la unidad, este debe indicarle al alumnado que lea la tabla de las explicaciones de dichas estructuras, para luego centrarse en la lectura de los ejemplos que aparecen en la misma tabla, es decir, al docente se le propone que parta de la regla gramatical y, posteriormente, muestre los ejemplos para dicha regla. Por tanto, observamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se mueve desde lo más general a lo más específico, tal y como expone el método deductivo.

No obstante, observamos que el libro ofrece una secuencia ordenada de contenidos que favorece la introducción y el posterior uso de las estructuras gramaticales de cada unidad; no se presenta el componente gramatical como un elemento aislado. En otras palabras, los discentes están en contacto con las estructuras gramaticales desde el comienzo de la unidad, aunque no se realizan actividades específicas que obliguen al estudiante a centrarse en ellas y sus usos.

Asimismo, percibimos que, tal y como el libro sugiere que se presente el componente gramatical, no se facilita al estudiante reflexionar sobre la lengua inglesa y ver la conexión de este componente con el contenido que aparece previamente para comprender su funcionalidad. Del mismo modo, tampoco se lo remite a los contenidos gramaticales previamente estudiados (en unidades anteriores), lo que le ayudaría a desarrollar y a estructurar su interlengua acorde con las estructuras y funcionamiento de la nueva lengua que está estudiando.

Con todo, al discente se le presenta el componente gramatical sin estimular la reflexión sobre el mismo lo que, probablemente, dé lugar al aprendizaje de los usos de las estructuras gramaticales como un componente aislado. Así, aunque desde el punto de vista del docente pueda aparentar estar vinculado desde el inicio con el contenido que lo rodea, no está totalmente enlazado.

Finalmente, consideramos que el orden del contenido y de las destrezas que sigue cada una de las unidades del libro podría propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje inductivo del componente gramatical que, acorde con lo explicado en nuestro marco teórico, presenta muchos más beneficios que el deductivo.

Por ello, en el siguiente epígrafe exponemos una propuesta de cómo sería la metodología que el docente debería seguir para trabajar la gramática mediante el método inductivo.

4. PROPUESTA DE MEJORA

En este apartado, con el propósito de mejorar y cambiar la metodología que propone el libro del profesor (*Way to English 3º ESO*) para tratar el componente gramatical, hemos escogido una unidad del libro para fundamentar nuestra propuesta. Cabe destacar que debido a que las diferentes unidades que componen el manual guardan similitud en cuanto al orden de los contenidos, la metodología utilizada en nuestra propuesta se podría proyectar también en las otras unidades del libro.

Nuestra propuesta se basa en la unidad 4 del manual, titulada *Home and Away*. Por tanto, hemos decidido respetar la temática de cada uno de los componentes, es decir, trabajaremos con el mismo vocabulario (lugares y establecimientos propios de una ciudad), con las mismas estructuras gramaticales (los tres tipos de condicionales que presenta el inglés) y con el mismo aspecto cultural. En la tabla siguiente presentamos el contenido de la unidad 4 del manual agrupado por componentes de la lengua (léxico, gramática y cultura) y destrezas:

Tabla 4

Unit 4: <i>Home and Away</i>	Vocabulary	<ul style="list-style-type: none">• Places in town• Around town
	Reading	<ul style="list-style-type: none">• Home and Away• A web page
	Grammar	<ul style="list-style-type: none">• First Conditional / Second Conditional• Third Conditional
	Listening	<ul style="list-style-type: none">• Phone conversations• Directions
	Speaking	<ul style="list-style-type: none">• Recommending a place• Talking about unreal situations• Giving directions• Pronunciation of cognates

	Writing	<ul style="list-style-type: none"> • A description of a place • Presentation of examples
	Culture	<ul style="list-style-type: none"> • Famous Landmarks

Hemos escogido esta unidad porque consideramos que su temática ofrece un amplio abanico de posibilidades para abordar el componente gramatical. Asimismo, en ella existe una armonía entre los diferentes elementos y destrezas que facilita la conexión de los contenidos.

Para abordar el componente gramatical hemos elaborado dos propuestas de mejora: la primera se basa en las actividades que propone el libro (epígrafe 4.1.) y la segunda, por su parte, se fundamenta en la creación de nuevas actividades (epígrafe 4.2.). Ambas comparten un mismo objetivo: tratar la gramática mediante el método inductivo respetando el enfoque comunicativo.

Debemos prestar atención a la secuencia de contenidos que presenta esta unidad antes de proceder a nuestras propuestas para, así, poder comprenderlas:

Unidad 4	LV	L	G	S	R	G	S	LV	L	LP	FL	S	W	RC
-----------------	-----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	----------	-----------	-----------	----------	----------	-----------

Las dos propuestas se centran únicamente en las actividades previas y posteriores al tratamiento del componente gramatical, es decir, en ellas no hacemos alusión a todos los elementos que recoge la unidad.

4.1. PROPUESTA DE MEJORA FUNDAMENTADA EN LAS ACTIVIDADES QUE PROPONE EL LIBRO

Como ya vimos en el análisis del libro del profesor (epígrafe 3), la explicación del componente gramatical se realiza a través del método deductivo, donde el docente remite a los estudiantes a la lectura de las reglas gramaticales y, posteriormente, estos leen los ejemplos que surgen a partir de dichas reglas. Con esta propuesta pretendemos

transformar dicho método en inductivo para, así, conseguir que el discente pueda reflexionar sobre la lengua y sea capaz de desarrollar un conocimiento implícito sobre los elementos gramaticales que le permita estructurar su interlengua acorde con la gramática de la nueva lengua.

Para poder realizar dicha transformación, es conveniente que las actividades que propone el libro no solo sigan la misma temática, sino que también exista una conexión entre las actividades y, por tanto, entre los componentes de la lengua y las destrezas. En otras palabras, las instrucciones que se le proporcionan al docente deberían exponer que se tenga en cuenta los aspectos previamente explicados, pues, de este modo, el estudiante podría comprender el vínculo existente entre los diversos elementos que componen la lengua que está aprendiendo.

Si prestamos atención al componente gramatical, en particular, observamos que las instrucciones que se le dan al docente no vinculan el contenido previamente explicado con el componente gramatical de la unidad:

Tabla 5

<p>Unidad 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - First Conditional / Second Conditional - Third Conditional 	<p>“Tell the students that when we talk about places and plans, we often use conditional. Tell them to read the explanation about the First Conditional and the example sentences.</p> <p>Remind students that a conditional sentence has got two parts – the condition and the result. Explain that we use the First Conditional to talk about a result that will or won’t occur if a condition takes place. Explain that we use <i>if</i> and the Present Simple in the condition, and <i>will</i> and base form of the verb in the result.</p> <p>Then tell the students to read the explanation about the Second Conditional and the example sentences. Explain that we use the Second Conditional to talk about a hypothetical situation and to give advice. Explain that we use <i>if</i> and the Past Simple in the condition and <i>would</i> and the base form of the verb in the result.</p> <p>Elicit example sentences and write them on the board. Point out that either clause in a conditional can come first. The switch the order of the clauses in one of the sentences on the board to demonstrate. Remind the students to add a comma after the condition when it comes first in the sentence. Refer the students to the</p>
------------------------	---	--

	<p>Grammar Chart on page 148 of the Student’s Book to see more examples of the First and Second Conditional.” (p. 51)</p> <p>“Tell the students to read the explanation about the Third Conditional and the example sentences. Explain that we use the Third Conditional to talk about unreal situations which can never happen because the time has passed. Explain that we use the Third Conditional to talk about unreal situations which can never happen because the time has passed. Explain that we use <i>if</i> and <i>had</i> + past participle in the condition, and <i>would have</i> + past participle in the result. Refer the students to the Grammar Chart on page 149 of the Student’s Book to see more examples of the Third Conditional” (p. 53)</p>
--	---

Por tanto, observamos que si el docente respeta las instrucciones que se le proporcionan estaría presentándole el componente gramatical al estudiante como un elemento aislado y, consecuentemente, el discente no comprendería la conexión entre los contenidos.

La introducción de dicho componente se debería realizar atendido a las actividades con las que el discente ha trabajado previamente. En esta unidad en particular, el docente debería remitir al estudiante a la actividad de comprensión oral con la que ha trabajado con anterioridad. A continuación, mostramos los ejercicios o actividades previas y posteriores a la explicación de los condicionales del tipo 1, 2 y 3, además de aquellas utilizadas para trabajar el propio componente gramatical, que se recogen en el manual. Dichos ejercicios o actividades los hemos enumerado del 1 al 15.

La actividad 1 tiene como propósito trabajar la destreza de comprensión oral. Esta consiste en que los estudiantes escuchen dos audios y contesten a las preguntas relacionadas con cada uno de ellos:

Tabla 6

Actividad 1	
Nombre de la actividad	Phone conversations
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión oral.

Descripción de la actividad	<p>Listen to two phone conversations and answer the questions.</p> <p>Conversation 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Where is Tim? 2. Where is he going next week? 3. What does he want Sarah to do? <p>Conversation 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Where is Amy? 2. Why is she there? 3. Where is Callum going?
------------------------------------	--

La actividad 2 comparte el mismo propósito que la actividad 1. No obstante, en esta, los estudiantes en lugar de contestar a las preguntas tendrán que decir qué enunciados son correctos, cuáles son falsos y corregir aquellos que sean falsos:

Tabla 7

Actividad 2	
Nombre de la actividad	Phone conversations
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión oral.
Descripción de la actividad	<p>Listen again. Are the sentences true or false? Copy and correct the false sentences.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sarah tells Tim to shop at the market. 2. Tim needs clothes for the beach. 3. Sarah is going to school at 5 o'clock. 4. Amy feels lonely at the party. 5. Amy offers to give Callum a ride to the party. 6. Callum will invite Lily to the party.

El ejercicio 3, es el primer ejercicio para trabajar el componente gramatical y consiste en rellenar los huecos de cada uno de los enunciados con los verbos que se encuentran entre paréntesis. Para realizar poder realizarlo correctamente, los estudiantes deberán conjugar los verbos atendiendo a la estructura del primer condicional. Una vez que hayan completado los enunciados, tendrán que unirlos con las diferentes ciudades a las que describen:

Tabla 8

Ejercicio 3	
Nombre de la actividad	First Conditional / Second Conditional
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Ninguna.
Descripción de la actividad	<p>Copy and complete the sentences with the verbs in brackets. Use the First Conditional. Then match each sentence to a city below.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. If you ... (like) shopping, you ... (enjoy) Camden Market. 2. They ... (not see) the opera at La Scala if the tickets ... (cost) more than €20. 3. If I ... (go) to Old Trafford, I ... (watch) a match. 4. If she ... (visit) Buda Castle, she ... (see) a view of the Danube River. 5. He ... (take) a ride on the Tiber unless it ... (rain) 6. If she ... (not like) museums, she ... (not enjoy) the Louvre. <p>a) Milan c) Manchester e) London b) Paris d) Budapest f) Rome</p>

En el ejercicio 4, al igual que en el 3, los estudiantes tendrán que rellenar los huecos de los enunciados con el verbo que aparece entre paréntesis teniendo en cuenta la estructura del primer condicional:

Tabla 9

Ejercicio 4	
Nombre de la actividad	First Conditional / Second Conditional
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Ninguna.
Descripción de la actividad	<p>Copy and complete the sentences with the verbs in brackets. Use the First Conditional.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. If we ... (have) a map, we ... (find) the art gallery. 2. If she ... (shop) online, she ... (save) money. 3. I ... (buy) a new car if I ... (have) enough money. 4. They ... (travel) on their own if they ... (know) English. 5. You ... (like) theatre if you ... (see) more plays. 6. If he ... (not live) in the centre of London, he ... (need) a car.

La actividad 5 se basa en completar los huecos de un texto, atendiendo a las estructuras del primer y segundo condicional:

Tabla 10

Actividad 5	
Nombre de la actividad	First Conditional / Second Conditional
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión escrita.
Descripción de la actividad	Choose the correct answer to complete the e-mail with the First Conditional or the Second Conditional.

En el ejercicio 3 y 4, se le solicita al discente únicamente rellenar los huecos sin la necesidad de comprender el significado de las oraciones. El alumno, en este caso, podrá concluirlos de manera efectiva a pesar de no entender los usos de las estructuras gramaticales. En la actividad 5, sin embargo, el estudiante sí debe leer y comprender tanto el texto (comprensión escrita) como los usos para poder finalizar la actividad correctamente.

Posteriormente, en la actividad 6, el alumnado trabajará la destreza de interacción oral utilizando las estructuras previamente tratadas por lo que, en esta ocasión, sí percibimos el vínculo entre el componente gramatical y la destreza (a diferencia de lo que sucedía previamente entre la destreza de comprensión oral y el componente en cuestión).

En esta actividad, los estudiantes se deberán colocar por parejas y deberán entablar una conversación en la que ambos recomienden lugares que se pueden visitar en sus ciudades:

Tabla 11

Actividad 6	
Nombre de la actividad	Recommending a place.
Agrupamientos	Parejas.
Destrezas	Expresión oral (interacción oral).

Descripción de la actividad	<p>Recommend places to visit in your town or city to your partner.</p> <ul style="list-style-type: none"> - If I were you, I'd visit the open-air market. - That sounds fun. If you like Italian food, you'll love the Italian Garden.
------------------------------------	---

Tras trabajar la destreza de comprensión oral, el libro continúa con la de comprensión lectora (actividad 7, 8, 9 y 10).

La actividad 7 consiste en leer una página de internet y contestar las dos preguntas que se formulan:

Tabla 12

Actividad 7	
Nombre de la actividad	A web page.
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión escrita.
Descripción de la actividad	Read the web page. Which city would you like to visit? Why?

La actividad 8 se basa en decir si los enunciados son verdaderos o falsos según la información expuesta en el texto que previamente se ha leído. Asimismo, en esta actividad, los estudiantes tendrán que escribir la evidencia que justifique que los enunciados son verdaderos:

Tabla 13

Actividad 8	
Nombre de la actividad	A web page.
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión escrita.
Descripción de la actividad	<p>Are the sentences true or false? Which sentences in the text tell you the correct answer?</p> <p>1. There are many beaches in Paris.</p>

	2. Anthony likes art. 3. Lena is staying at a hotel. 4. A lot of people in Dublin are young. 5. Lena has been to a sports match in Dublin.
--	---

En la actividad 9, los discentes tendrán que contestar a las diversas preguntas sobre el texto que han leído (la página web):

Tabla 14

Actividad 9	
Nombre de la actividad	A web page.
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión escrita.
Descripción de la actividad	Answer the questions. 1. When and where is there a beach in Paris? 2. What is the Left Bank? 3. What does Anthony do on the Champ-Elysées? 4. How long will Lena be in Dublin? 5. What instrument does she play? 6. Do you need a ball to play camogie?

La actividad 10 consiste en contestar dos preguntas atendiendo al texto con el que se ha trabajado en las actividades anteriores:

Tabla 15

Actividad 10	
Nombre de la actividad	A web page.
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión escrita.
Descripción de la actividad	Which countries are Anthony and Lena visiting? Which countries do they come from? Find the four countries on the map on pages 140-141.

Seguidamente, después de haber trabajado la destreza de comprensión escrita, se trata el componente gramatical relacionado con el tercer tipo de condicional.

En el ejercicio 11, los estudiantes deberán leer los enunciados y escoger el verbo que sigue la estructura del tercer condicional:

Tabla 16

Ejercicio 11	
Nombre de la actividad	Third Conditional
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Ninguna.
Descripción de la actividad	<p>Choose the correct answer to form the Third Conditional.</p> <p>1. He would have enjoyed / had enjoyed his visit if he had stayed with my family.</p> <p>2. If the weather wouldn't have been / hadn't been stormy, I would have visited the Eiffel Tower.</p> <p>3. If they had scored another goal, they would have won / had won the hurling match.</p> <p>4. Tony had found / would have found the nightclub if he had kept driving down the street.</p> <p>5. If Lena wouldn't have worn / hadn't worn a dress that day, she would have played hurling</p>

En la actividad 12, los discentes tendrán que unir los enunciados del apartado A con los del apartado B y completar los enunciados del apartado B teniendo en cuenta el tercer condicional:

Tabla 17

Actividad 12	
Nombre de la actividad	Third Conditional
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión escrita.
Descripción de la actividad	Match A to B to make sentences. Then copy and complete the sentences with verbs in brackets. Use the Third Conditional.

	<p>A</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jack would have played tennis. 2. If Sam had looked at the forum, 3. If Tom and Liz had gone to the pub, 4. Nina wouldn't have played camogie 5. If we hadn't gone to the cinema, <p>B</p> <ol style="list-style-type: none"> a) they ... (enjoy) the Irish music. b) if she ... (not visit) Ireland. c) if he ... (find) the tennis court. d) we ... (go) to the bowling alley. e) he ... (know) about the market.
--	--

En la actividad 13, los discentes escucharán un audio que les proporcionará las respuestas correctas a la actividad 12:

Tabla 18

Actividad 13	
Nombre de la actividad	Third Conditional
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Comprensión oral.
Descripción de la actividad	Listen and check your answers to Exercise 6.

El ejercicio 14 se basa en observar seis fotografías y escribir oraciones utilizando los verbos proporcionados y prestando atención a la estructura del tercer condicional:

Tabla 19

Ejercicio 14	
Nombre de la actividad	Third Conditional
Agrupamientos	Individual.
Destrezas	Ninguna.

Descripción de la actividad	Look at the pictures and write sentences with the words given. Use the Third Conditional.
------------------------------------	--

El componente gramatical, como se puede percibir, continúa trabajándose mediante ejercicios que no requieren el desarrollo de ninguna de las destrezas, pues se pueden llevar a cabo y finalizarlos correctamente sin haber comprendido con exactitud la función de las estructuras (Ejercicio 11 y ejercicio 14). No obstante, existen dos actividades en las que el estudiante sí desarrolla las destrezas (comprensión oral y escrita), pero mediante ellas tampoco se trabaja la reflexión sobre el componente gramatical, por lo que el discente puede realizarlas utilizando las estructuras de manera correcta, pero sin necesidad de haber comprendido su funcionalidad (actividad 12 y 13).

Posteriormente, en la actividad 15, se trabaja de nuevo la interacción oral. Al trabajar esta destreza y atendiendo al ejemplo que propone el libro, el estudiante producirá un texto oral utilizando las estructuras que se han explicado previamente.

Dicha actividad consiste en que los estudiantes se coloquen por parejas y hablen sobre sus experiencias en un lugar determinado:

Tabla 20

Actividad 15	
Nombre de la actividad	Talking about unreal situations
Agrupamientos	Parejas.
Destrezas	Interacción oral.
Descripción de la actividad	Choose a place you have visited. Tell a partner what you did there and what you would have done differently. I spent a day in Paris. I visited the Eiffel Tower. If I had had more time, I would have visited the Louvre, too.

Si atendemos a las actividades previas y posteriores al componente gramatical, concluimos que no existe un enlace entre las actividades previas basadas en la comprensión tanto de textos orales como escritos y la introducción de las estructuras gramaticales. Por su parte, las actividades posteriores referidas a *speaking* (específicamente en la interacción oral) sí fomentan el uso de las nuevas estructuras, por

lo que se percibe una continuidad en cuanto al trato de la gramática de la unidad, lo que, posiblemente, facilite el aprendizaje de las estructuras. No obstante, creemos que debe existir un hilo conductor relacionado con la gramática desde el comienzo de la unidad, que en este caso no existe: cuando se trabajan las destrezas de comprensión no se remite a ellas para introducir el componente en cuestión; por el contrario, se introducen las estructuras gramaticales como un elemento aislado que únicamente le permite al estudiante conocer aspectos de la lengua y no utilizar dichos aspectos como herramientas para articular la lengua que está aprendiendo.

Por tanto, proponemos que el tratamiento del componente gramatical, en esta unidad, se debería de realizar de la siguiente manera:

1. El primer y segundo condicional se debería vincular a las actividades con las que se ha trabajado previamente. Por ello, se debería hacer referencia a la conversación que han escuchado y entendido los discentes previamente en las actividades 1 y 2, y no centrarse en la descripción de las estructuras, sus usos y los ejemplos (tabla 5). No obstante, tras haber analizado la transcripción de los audios de estas dos actividades, percibimos que no utilizan las estructuras gramaticales de la unidad, sino que, por el contrario, introducen la función de dar direcciones. Por este motivo, se debería o bien añadir una actividad que sirva como nexo entre el audio con el que han trabajado (actividades 1 y 2) y el componente gramatical, o utilizar un audio (en las actividades 1 y 2) que recoja las estructuras gramaticales de la unidad conjuntamente con la función practicada. Cabe destacar que el docente, si trabaja con este libro, debería elaborar una actividad que vincule lo previamente tratado con la introducción de la gramática. Dicha actividad debería recoger las estructuras gramaticales con las que se va a trabajar para poderle pedir a los estudiantes que reflexionaran sobre ellas; de este modo, el docente conduciría a los estudiantes hacia la elaboración y comprensión de la regla gramatical.
2. Tras una primera toma de contacto con el componente gramatical, se realizarían diversas actividades con el objetivo de que el alumnado reflexione y ponga en práctica las nuevas estructuras gramaticales, lo que favorecería la comprensión de la funcionalidad de estas. Consecuentemente, los ejercicios 3 y 4 y la actividad 5 deberían estimular la reflexión del componente gramatical, en lugar de basarse en utilizar las nuevas estructuras de forma automática, donde los estudiantes pueden

realizar los ejercicios correctamente y de manera satisfactoria sin haber comprendido dichas estructuras.

3. Seguidamente, se realizaría una actividad como la actividad 6, donde el discente produce un texto en el que utiliza las nuevas estructuras gramaticales.
4. El tercer condicional se debería de introducir prestando atención al texto y a las actividades de comprensión escrita, es decir, a las actividades 7, 8, 9 y 10. El texto utilizado por el manual para realizar estas actividades recoge las estructuras explicadas previamente (primer y segundo condicional) y también introduce el tercer condicional. Por consiguiente, este lo podría utilizar el docente como base para impulsar la reflexión sobre las estructuras gramaticales que se verán a continuación.
5. Después de haber trabajado la destreza de comprensión escrita, el docente podría proponer a los estudiantes que subrayen las estructuras que han estudiado previamente, así como los verbos auxiliares (*will* y *would*) que aparecen en el texto. Una vez las hayan resaltado, el docente podría preguntarles qué significan o para qué están siendo utilizadas, obligándolos así a reflexionar sobre el componente gramatical y, de este modo, conseguir que comprendan la funcionalidad de cada una de las estructuras.
6. Posteriormente, se deberían realizar actividades que fomenten la reflexión sobre la funcionalidad de las estructuras gramaticales y poner dichas estructuras en práctica; es decir, se utilizarían actividades diferentes a las que propone el libro (actividades 11, 12, 13 y 14), ya que estas las pueden realizar correctamente los discentes sin haber entendido el componente gramatical.
7. Finalmente, se llevaría a cabo una actividad igual que la que propone el manual (actividad 15). Esta consistiría en elaborar un texto donde el alumno demostraría que ha comprendido la funcionalidad de la nueva estructura.

De este modo, observamos que las actividades que propone el manual se podrían enlazar. La vinculación de estas permitiría tratar el componente gramatical mediante el método inductivo, lo que favorecería el desarrollo del conocimiento implícito del nuevo componente.

4.2. PROPUESTA DE MEJORA MEDIANTE ACTIVIDADES DE ELABORACIÓN PROPIA

La elaboración de esta propuesta de mejora busca crear un estrecho vínculo entre las actividades previas y posteriores a la presentación del componente gramatical, con el objetivo de trabajar dicho componente mediante el método inductivo.

Hemos creado un total de cinco actividades, las cuales respetan los contenidos propios de la unidad 4 que propone el manual, es decir, tratan la misma temática de la unidad, la misma función comunicativa (dar direcciones) y las estructuras gramaticales del condicional tipo 1, 2 y 3.

Nuestra secuencia comienza con la presentación de un texto escrito en el que se recogen las estructuras gramaticales propias de la unidad (primer, segundo y tercer condicional). Primero, se realizará una actividad de comprensión lectora (actividad 1), tal y como exponía el manual; no obstante, esta actividad, a diferencia de la del manual, sí hace hincapié en las estructuras gramaticales, lo que facilitará la introducción de estas. Seguidamente, los estudiantes tendrán que reflexionar sobre el componente gramatical que se percibe en los enunciados que conforman el texto (actividad 2). Tras esta reflexión, se les proponen diversos significados de las estructuras gramaticales para, de este modo, acercarlos a la propia regla gramatical (actividad 3). Después de que conozcan dicha regla, tendrán que producir textos tanto orales como escritos donde demuestren que han captado su significado (como se recoge en el libro) (actividades 4 y 5).

4.2.1. Actividad 1

La primera actividad se basa en trabajar la destreza de comprensión escrita. Para ello, hemos creado un texto que recoge vocabulario relacionado con la ciudad, la función de dar direcciones y las estructuras condicionales. Dicho texto se presenta como una conversación entre dos amigos que hablan de la ciudad de La Laguna. Consideramos que relacionar el texto con el contexto del alumnado facilita su comprensión ya que resulta más familiar. Asimismo, con este texto pretendemos introducir las estructuras gramaticales propias de la unidad.

1 Read the following dialogue and say whether the statements are true or false

- Hi Lucas! Here's Ana!
 - Hi Ana! How are you doing?
 - Fine! What about you?
 - Fine too!
 - I'm calling because I'm trying to organize a family trip to La Laguna in Tenerife! I remember that you told me about your exchange experience with your school last year.
 - Yes! That was great!
 - I'd like you to tell me a little bit about this city. Which places should I visit?
 - Ohhh! Great! Look, if I were you, I would visit the IES Cabrera Pinto Museum. There are a lot of interesting collections about animals, science, history...
 - My dad loves cathedral architecture. So, that's a good idea!
 - You can find a craft market in Plaza del Adelantado in summer and at Christmas time! I remember that you and your sister love this kind of things!
 - Yes, I can't believe that you remember that! How can we get there?
 - Where will you stay?
 - We have looked on many webpages and we have found a flat on the Airbnb webpage. So, if the owner of the flat gives us an answer, we will stay in La Trinidad Avenue. If not, we will need to continue looking!
 - I see... Well, to go from La Trinidad to Plaza del Adelantado you have to walk along La Trinidad, pass the tram station (La Trinidad tram station) and then you have to turn right. On your right, you will see Natura shop, once you have passed it, turn left; then, take the first turning on the right and walk along La Carrera Street. At the end, you will find Plaza del Adelantado.
 - Fine! It seems La Trinidad Avenue is really near this market!
 - Yes! It is! Ana, I have to go! My mumw is calling me!
 - Ok, don't worry!
 - Well, one more thing! If I went to Tenerife again, I would go to el Teide. If I had had enough free time, I would have asked my host family to go there.
 - Ahhh! Yes, I've heard about El Teide!! Thanks Lucas!
 - Never mind! Bye!
 - Bye!

1. Lucas recommends visiting the Cathedral.
 2. Ana will stay in a flat.
 3. Ana still doesn't know if she will stay in a flat.
 4. Lucas has visited El Teide.
 5. Lucas didn't have enough time to visit El Teide.
 6. Ana has never listened about El Teide.

Como se puede observar, en esta actividad se le pide al alumnado que exponga si los enunciados que aparecen en el recuadro son verdaderos o falsos. Dichos enunciados obligarán al estudiante a dirigir su atención hacia aquellas oraciones del texto que presentan las estructuras gramaticales de la unidad, si bien, en este momento, solamente estarán realizando un primer acercamiento a dichas estructuras, sin trabajarlas de forma explícita.

4.2.2. Actividad 2

Esta actividad consiste en estimular en el estudiante la reflexión acerca del uso de las estructuras gramaticales que aparecen en el texto. Para ello, se le pide que subraye las estructuras que comiencen por *if*, los verbos auxiliares *would* y *will*, y que extraiga los enunciados del texto de la Actividad 1 que los contengan. Una vez los hayan extraído, los estudiantes escribirán o dirán sus pensamientos con respecto a dichas estructuras, es más, discutirán por parejas su posible significado.

Por consiguiente, en esta actividad los alumnos no solo trabajan la destreza de comprensión escrita, sino también la de expresión oral, pues deberán comparar con otro compañero sus opiniones sobre el significado de los enunciados y estructuras gramaticales.

2 Spot the sentences beginning with if, underline the auxiliary verbs would & will and then write down the sentences below:

Sentence 1:

Sentence 2:

Sentence 3:

Sentence 4:

Sentence 5:



Discuss the meaning of each sentence with a partner: Do the conditions take place? Are they ordinary conditions?



Debemos resaltar que el docente, en esta actividad, deberá guiar al estudiante hacia el correcto significado de cada una de las oraciones, centrándose en la funciones y diferencias de las estructuras gramaticales, pero sin desvelarles su significado real, pues lo conocerán en la actividad siguiente.

4.2.3. Actividad 3

Tras haber reflexionado sobre el significado de cada uno de los enunciados, se les pedirá que los clasifiquen según la condición que expresen; tendrán que completar la tabla y resaltar los tiempos verbales que se han utilizado. De este modo, los discentes se centrarán y conocerán la función de cada una de las condiciones (1ª, 2ª y 3ª) de manera inductiva.

En esta actividad se fomenta principalmente la destreza de comprensión escrita, pues el alumnado debe entender el significado de cada uno de los enunciados para poderlo relacionar con la condición a la que hace referencia.

3

Write down the number of the sentence under each condition according to their meanings. Highlight the verbs paying attention to their tenses.

A condition possible to happen

A condition impossible or not probable to happen

A condition that refers to a situation in the past but never happened

4.2.4. Actividad 4

Esta actividad se divide en dos partes y busca utilizar el input que se ha trabajado en las actividades anteriores. No obstante, se centrará únicamente en la utilización del primer y segundo condicional.

En la primera parte, los estudiantes deberán tomar el rol de un trabajador de la oficina de turismo de La Laguna y deberán contestar a las preguntas que les formula un turista. Les hemos proporcionado tres ejemplos para facilitarles la elaboración de sus respuestas, así como para presentarles un posible uso de las estructuras gramaticales que deberían utilizar.

En la segunda parte de la actividad, los discentes pasarán a ser los turistas. Para ello, les pedimos que elaboren tres preguntas diferentes sobre Tenerife. Después, trabajarán en parejas donde uno tomará el rol del turista y otro el del trabajador de la oficina de turismo; por tanto, el turista tendrá que formularle las preguntas que ha elaborado al otro compañero (trabajador de la oficina de turismo), el cual deberá contestarlas utilizando las estructuras con las que se ha trabajado previamente.

Consecuentemente, en esta actividad se trabaja tanto la expresión escrita (en la primera parte) como la interacción oral (en la segunda parte).

4

Imagine that you work at a tourist information office in La Laguna.



Answer the questions that a tourist asks you.



1. If you were me, which places would you visit in Tenerife?
Why?
2. Where do I go shopping?
3. Where do I go swimming?

Examples

If I were you, I would go/visit ... because ...

If you walk along Herradores, you will see lots of shops.

If you want to find souvenirs, you will get them cheap at ...

Now imagine that you are a tourist in Tenerife. Write down three questions about the island and ask them to a partner.



4.2.5. Actividad 5

Esta última actividad está elaborada con el objetivo de que los estudiantes utilicen el tercer condicional. Para ello, tendrán que escribir una pequeña redacción en la que expliquen su experiencia en un lugar determinado: tendrán que introducir el lugar, exponer las actividades que llevaron a cabo y aquellas que les faltó por hacer.

Por consiguiente, la destreza que se desarrolla en esta actividad es la de expresión escrita.

5

Answer the question following the grammar points we are studying.

Think of a trip that you have already done and write about what you would have done or which places you would have visited if you had had more time left.

Example

If I had had more time when I visited Lanzarote with my family, I would have had a ride on camels at Timanfaya National Park.



- 1 Introduce the place
- 2 Name a couple of things you did there
- 3 Things you would have done/visited if you had had time

Mediante esta propuesta se observa, por tanto, la conexión entre los diferentes elementos lingüísticos y destrezas; concretamente, se percibe cómo se puede introducir el componente gramatical a través del vínculo creado con las actividades previas. Esta conexión no se crea únicamente por compartir la misma temática, sino también por obligar al alumno a remitirse a actividades anteriores para poder realizar las siguientes, lo que, probablemente, facilite al estudiante la comprensión de los diversos componentes de la lengua, en particular, la del elemento gramatical.

Por consiguiente, estas cinco actividades muestran un claro ejemplo de cómo se podría tratar la gramática en el aula de lenguas extranjeras mediante el método inductivo, pues observamos que el hilo conductor entre las actividades guía al discente a la elaboración y comprensión de la regla gramatical para, más tarde, poderla poner práctica.

5. CONCLUSIONES

La gramática es uno de los pilares en los que se asienta la lengua. La adquisición o aprendizaje de dicho componente varía según el tipo de lengua que se esté aprendiendo, es decir, dependerá de si se trata de una L1, L2 o LE, pues el contexto en el que está en contacto el aprendiz con la lengua es completamente diferente: el *input* lingüístico que recibe está principalmente determinado por el entorno (escolar, familiar, etc.) en el que se encuentre. Así, el aprendiente de una L1 se impregna de ella constantemente y, por tanto, está en contacto continuo con sus estructuras gramaticales; el de una L2 puede estar inmerso en dicha lengua, por lo que también recibiría una entrada constante del componente gramatical; pero el de una LE no vive en un contexto directo con la lengua que está aprendiendo, por consiguiente, no está expuesto a la gramática que articula dicha lengua. Por ello, consideramos que en el aula de lenguas extranjeras se debe tratar este elemento.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, la gramática se ha trabajado desde diversas perspectivas: algunos métodos y enfoques han decidido tratarla de manera deductiva y otros de manera inductiva, es decir, ciertos docentes han impartido la gramática fundamentando sus explicaciones en la regla para, después, tratar los ejemplos (método deductivo) y otros han decidido presentarle a los discentes los ejemplos y que sean ellos mismos quienes descubran la regla que los engloba (método inductivo). Por tanto, en el primer caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática se ha movido desde lo más particular a lo más general, lo que produce que el discente aprenda sobre la lengua; en cambio, en el segundo ha ido de lo general a lo particular, lo que favorece que el aprendiente sepa utilizar la lengua y emplee la gramática como una herramienta para enfrentarse al idioma. Por este motivo, consideramos que el método que resulta más eficaz para tratar el componente gramatical en el aula de es el inductivo.

En definitiva, consideramos que en el aula de inglés el componente gramatical no debe pasar desapercibido, pues es un elemento crucial que el estudiante necesitará para poder comunicarse en la nueva lengua. Dicho componente debe tratarse mediante el enfoque comunicativo, y siguiendo las instrucciones del método inductivo; de este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática concluirá de manera efectiva: el alumnado podrá construir un conocimiento implícito de las estructuras gramaticales que le permitirá utilizarlas como una herramienta para desenvolverse en la lengua extranjera.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del Español/LE. Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II : actas del VI Congreso Internacional de ASELE : (León 5-7 de octubre de 1995) / coord. por Francisco Javier Grande Alija, Janick Le Men, Mercedes Rueda Rueda, Elena Prado Ibán, 1996, ISBN 84-7719-586-2, págs. 63-68. <https://bit.ly/2YSMpQZ>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia Comunicativa. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de abril de 2020, de <https://bit.ly/2CS2ttq>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Enfoque comunicativo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de abril de 2020, de <https://bit.ly/3dQDbZq>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Lengua materna. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de abril de 2020, de <https://bit.ly/2BUU9Zs>
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Lengua meta. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10 de abril de 2020, de <https://bit.ly/38gIujP>
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL: International Review of Applied Linguistics*, 34 (2), 95-118. <https://doi.org/10.1515/iral.1996.34.2.95>
- Devlin, E.; Marks, L. *Way to English ESO 3*. Burlington Books: Cyprus.
- Frómeta Lores, J.M. (2011). De lo educativo y lo instructivo desde el método de enseñanza universitaria. Aproximación a las implicaciones cognitivas y volitivas de los procesos inductivos y deductivos. *Revista Docencia e Investigación*, 21 (11), 89-104. <https://bit.ly/3ge5R01>
- Gutiérrez Araus, M. L. (1998). La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. En Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (Ed.), *Español como lengua: enfoque comunicativo y gramática* (111-115). Santiago de Compostela: Difusión.

- Hollerbrach, W.; Villalobos, L.; Atencio, E.; Gapper, S. (1986). Teoría y práctica de la respuesta física total: un método prometedor para enseñar lenguas extranjeras. *Letras*, 1(11), 7-29. <https://bit.ly/31v1B8t>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- Lambert, W.E. (1900). *Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua*. Recuperado de <https://bit.ly/2YLghP0>
- Martín Sánchez, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 54-70. <https://bit.ly/2BudzV7>
- Martín Sánchez, M.A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 59-76. <https://bit.ly/2NLzBoV>
- Navarro Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y la segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128. <https://bit.ly/38IGlmT>
- Posada Alonso, M. B.; Pérez de Obanos Romero, G. (2005). *Una gramática para la comunicación*. Recuperado de <https://bit.ly/3eQyqQW>
- Rebolledo, M. (1998). Enseñar gramática del español sin enseñar gramática, Van Patten y el concepto de “entrada gramatical” (input). En Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (Ed.), *Español como lengua: enfoque comunicativo y gramática* (317-323). Santiago de Compostela: Difusión. <https://bit.ly/2AiVpoM>
- Seco, R. (1985). *Manual de gramática española*. Aguilar: Madrid.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative teaching. *ELT journal*, 50(1), 9-15. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.9>