

## **Autor**

Villatoro López, Juan Carlos

## **Título**

*An Action Research Paper on Guided Discovery in Grammar Practice*

## **Resumen/Abstract**

*This paper aims at presenting the findings of an action research project carried out to collect data relating to the role of formal grammar teaching in the EFL classroom. In this study on learning the semantics of five modals, the chief objectives were to ascertain whether the learners preferred, when given the choice, a explicitly given instruction or a deductive approach, and which of the two practices helped L2 acquisition better with an economy of materials, e.g. in accelerating it, in raising awareness, and in increasing accuracy, thus providing potentially useful information for teachers and materials writers.*

## **Texto**

(See also Spanish version in this issue).

### **1. PRELIMINARY WORDS**

Across the history of language teaching, the treatment of grammar has been that of a pendulous changing of places according to the trends of the moment.

*“With the rise of communicative methodology in the late 1970s, the role of grammar instruction in second language learning was downplayed, and it was even suggested that teaching grammar was not only unhelpful but might actually be detrimental. However, recent research has demonstrated the need for formal instruction for learners to attain high levels of accuracy”. (Nassaji and Fotos, 2004).*

Consequently, many teachers today hold the belief that grammar must be taught in an explicit and deductive fashion – from general to particular – while some others are convinced to follow the diverging view that ways different from PPP (or Presentation-Practice-Production) must be implemented in the language classroom. The first option has tradition on its side and quite a long trodden path, while the latter is based on modern research on learner’s autonomy. For example, Jeremy Harmer (1997), among others, proposed the Engage–Study–Activate (ESA) model, also recommended for language teachers to contemplate.

In this study, **guided discovery** was the technique applied. Following Fisher & Frey (2010), guided instruction, in short, may be defined as a learning approach in which the educator uses strategically placed prompts, cues, questions, direct explanations, and modeling to guide student thinking and facilitate an increased

responsibility for the completion of a task. It appeared as a third, virtuous middle path which indeed prompted a change in the teaching approach hitherto used.

## 2. INTRODUCTION

This small-scale action research project was conducted at a high school in a rural, olive-producing town in the Andalusian province of Jaén, where the author held permanent position as a teaching civil servant at the time of conducting this project. In the school, the teaching methodology was mainly based on presenting contents deductively from course materials. As students were used to it, we teachers tended to think it gave them an orderly feeling of security and purpose. However, the recent ban dictated by the *Consejería de Educación de la Junta de Andalucía* (Andalusian Regional Ministry of Education) to demand students any complementary materials not included in the policy of free school books, due to the present economical crisis, affected the use of 'workbooks' – companion exercise books formerly purchased together with the student's books and used both for classwork and for homework.

All the same, other means for contents consolidation and practice had to be sought. A shift in classroom techniques looked like a suitable candidate, from such an emphasis on materials to a balanced, more learner-centred approach without a radical change implied (see Roldán Tapia, 1999).

It all boiled down to *effective teaching*.

*"Effective teaching is not a set of generic practices, but instead is a set of context-driven decisions about teaching. Effective teachers do not use the same set of practices for every lesson... Instead, what effective teachers do is constantly reflect about their work, observe whether students are learning or not, and, then adjust their practice accordingly."* (Glickman, 1991, p. 6).

Effective teaching should incorporate a researching edge, as well. In words found on the website of the *Eberly Center for Teaching excellence and educational innovation* (Carnegie Mellon University):

*"Effective teaching involves acquiring relevant knowledge about students and using that knowledge to inform our course design and classroom teaching. [...] Although we cannot adequately measure all of these characteristics, gathering the most relevant information as early as possible in course planning and continuing to do so during the semester can (a) inform course design (e.g., decisions about objectives, pacing, examples, format), (b) help explain student difficulties (e.g., identification of common misconceptions), and (c) guide instructional adaptations (e.g., recognition of the need for additional practice)."*

The reflective practitioner who has to make a decision on which working techniques can suit their class best might as well turn to small-scale **action research** and obtain some real data on which to base a sound judgment (Hackshaw, 2001; Madrid Fernández, 2001; Mills, 2003; Nunan, 2006).

*"Action research is any systematic inquiry conducted by teacher researchers to gather information about the ways that their particular school operates, how they teach, and how well their students learn. The information is gathered with the goals of gaining insight, developing reflective practice, effecting positive changes in the school environment and on educational practices in general, and improving student outcomes."* (Mills, 2003).

Accordingly, the present study has as its primary objective to look into the findings of a small-scale classroom research project carried out to collect data on student's performance and preferences between an inductive and a deductive approach, trying to search for measures to help L2 grammatical acquisition in an alternative to our traditional approach, now short of resources. Last, but not least, action research is also *"a powerful professional development tool: one that can empower teachers to take control of their own professional development"* (Nunan, 2006).

Another concept taken on this research conception is the distinction between deep and surface approaches to learning (Biggs, 1987; Lublin, 2003): students tend to adopt a *surface approach*, because they focus on memorization instead of understanding. However, if they have an intrinsic motivation, if they experience a need to know, learning matters to them. Conversely, thus, we get a *deep approach* whereby the intention is to make sense of what is learned and the focus shifts to underlying meaning.

With our former inductive approach now under-resourced, a deductive approach seeming unsuitable for our secondary students' age and cognitive practices, consequently we resorted to **guided discovery**. Quoting Chaucer, it was a sort of trying *"to maken vertu of necessitee"*<sup>1</sup>.

## 2.1 BACKGROUND

### 2.1.1 Population

In the 2013-14 academic year, the school had three secondary education (ESO) third forms, namely A, B and C. A and C were taught by this teacher, who was also form C's class tutor. The two EFL classes involved, A and C, counted 40 students participating in the project. Third form A was the most homogeneous – and conservative – of the two in terms of pupils' features as only two of them were repeating the third year, none of the students was in the Curricular Diversification Programme<sup>2</sup> (CDP), and all of them were Spanish and local kids. Third form C was comparatively heterogeneous and multicultural, as four students were repeating, five were in CDP – one of them repeating – another one was born in Catalonia, and seven were of Moroccan descent, most of them holding Spanish citizenship. The average age in both classes is 14-15, but all Moroccans are older, 16-17, as they had to repeat some earlier school year –

---

<sup>1</sup> Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales - the Knight's Tale*.

<sup>2</sup> The Curricular Diversification Programme is for students with certain learning difficulties but hard-working and eager to obtain their ESO qualifications. It applies to the last two years of the ESO four-year stage.

notably the Moroccan girls being the oldest ones. No significant differences could be observed in English marks between the two classes.

### 2.1.2. Research procedure

This case study can be considered ethnographic inasmuch as it took place in the two-classroom natural settings during four sessions, two with each form, with paired students interacting freely among themselves. Two aspects can be differentiated in the research process, that of peer-study grammar practice and the students' opinion survey (see appendix 1 with graphs and statistics on both aspects). The textbook used was "English World 3" by Burlington Books, published in 2010. We worked on the number 6 textbook unit, which deals with the grammatical contents relating to the semantics and usage of five modal and semi-modal verbs (*can*, *could*, *must*, *have to* and *should*).

The format of the research 'questions' posed was quite plain: that of average gap-filling classroom exercises from Burlington teachers' additional material, to which students were already acquainted with, but in a modified form and using a working scheme which flipped drastically the usual PPP system widely used so far.

Firstly, students were coupled in pairs of one stronger and one weaker student, or at least two average ones together; then, they were given a sheet containing eight exercises graded in difficulty, dealing with the five auxiliaries listed above. While completing the exercises, they had to fulfil a working hypothesis along the way that consisted in a classification of all five verbs in three meaning categories according to their overall semantics: *ability*, *obligation* and *suggestion*. The path for guided practice started at the easiest exercise 1, designed to practice *can* and *could* plus some verbs as suitable in each sentence. It consisted of 5 sentences in present and past tenses in which all instances of *can* and *could* had been added for students' convenience. In that way, they only had to insert the missing lexical verbs, thus creating a bunch of meaningful sentences that showed in what cases the two first modals were used. As for the rest of exercises, usual gap-fillers, they could be considered semi-guided: another exercise compared *must* and *have to*, another one *must*, *have to* and *should*; and the rest, the five modals – by coupling sentences or by gap-filling.

Finally, students had to classify the five modal auxiliaries into their three semantic categories and then attempt to translate them into Spanish. In this manner students, left to their own devices, were invited to formulate their hypotheses and to continually test them through the entire process, discussing their ideas and data, thus getting interactional feedback along the way.

The end-product of the whole activity was a low-inference one, designed to determine the students' output correctness, i.e., their working hypothesis and final translation, for which the set of eight exercises served as the inferential process leading to the output hypothesized in pairs.

### 2.1.3 Data collection

Work on the sample material took place on two days per form, according to the class regular timetable. On Monday 10<sup>th</sup> March, third form C students were administered the handouts with the sample materials for the semantics of modal verbs and work continued on Wednesday 12<sup>th</sup>. Likewise, third form A worked on the material on Tuesday 11<sup>th</sup> and Thursday 13<sup>th</sup> March. The worksheets with exercises, working hypotheses and Spanish counterparts were collected after every session and kept for the final analysis after the second session. The following session with each form was devoted to revising the inductive material on the manual and working on the same contents in our traditional way.

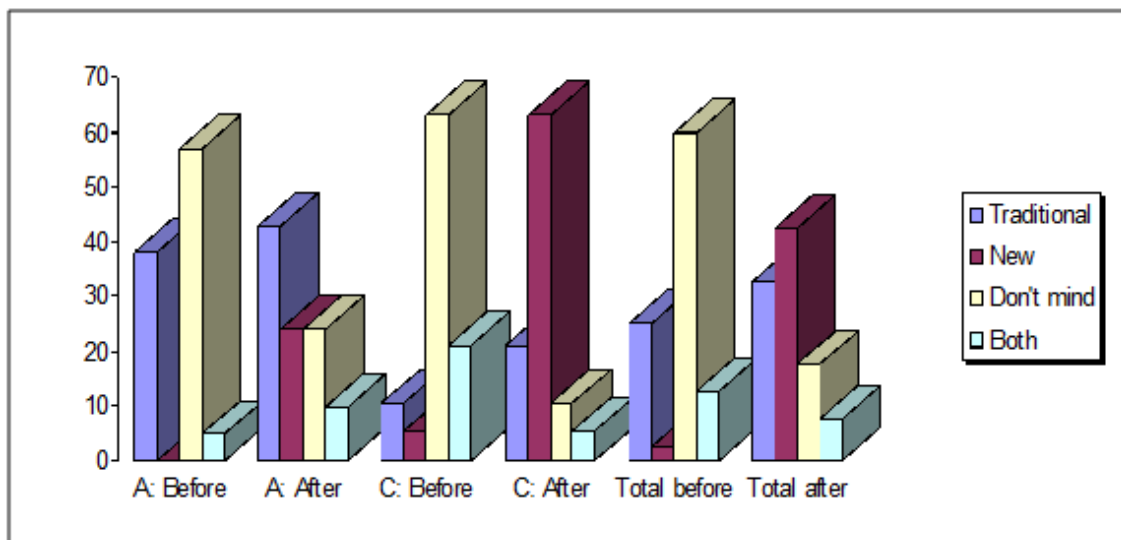
Significant differences could be noted with that final session on previously worked on grammar. By means of the guided discovery approach, students appeared to be so much more knowledgeable and eager to verify their semantic categorization and L1 translation.

### 2.1.4 Data analysis

The data from the research can be found in the histogram figure 1a below, a bar chart illustrating the before-and-after shift in students' opinion about which approach they preferred, answering the question: *'Which method would you prefer for your English lesson?'* Figure 1b shows a graph in grid format with the numbers and percentages before and after the activity, both for form A (21 students), for form C (19) and the total (40).

**Figure 1a.** Chart showing opinion survey in third forms A and C.

'Which method would you prefer for your English lesson?' Opinions gathered by show of hands, first, once explained the activity before completing it and then, immediately after completing the activity.



**Figure 1b.** Chart showing the opinion surveys in third forms A and C including total and percentage figures, and then the whole of the population under study.

	Form A (21 students)				Form C (19 students)			
	Before activity		After activity		Before activity		After activity	
Traditional	8/21	38.1%	9/21	42.8%	2/19	10.5%	4/19	21.0%
New	0/21	0.0%	5/21	23.8%	1/19	5.3%	12/19	63.2%
Don't mind	12/21	57.1%	5/21	23.8%	12/19	63.2%	2/19	10.5%
Both	1/21	4.8%	2/21	9.6%	4/19	21.0%	1/19	5.3%
	Forms A and C (40 students)							
	Before activity				After activity			
Traditional	10/40		25.0%		13/40		32.5%	
New	1/40		2.5%		17/40		42.5%	
Don't mind	24/40		60.0%		7/40		17.5%	
Both	5/40		12.5%		3/40		7.5%	

### 3. DISCUSSION OF FINDINGS

In both third forms, there was a significant opinion transfer in favour of the 'new' approach. In form A, no student liked the new method when the teacher explained its working system; however, five students (24%) had changed their minds upon completion. As for form C, the move was from one up to twelve students (63%), a much bigger success. It is also noteworthy that, in both classes, the numbers of those in favour of the 'traditional' approach did also increase after the activity, although the transfer was not as high. Those who did not have a definite opinion took sides after the activity, either in favour of one or another working technique. A short number of students in both classes drifts as regards "both" techniques; however, they failed to realize that, in fact, the guided discovery method involves both approaches, first inductive and then deductive, as teacher hinted at when he gave the instructions.

In order to show the results of working hypotheses and translations, the graph figure 2 is a grid of activity results according to their correct category attribution. As an extra sample subgroup, I included the six weakest students repeating ESO third year in both forms, so as to rule out the likelihood of a decisive influence from retaking those contents on the working hypothesis. However, no significant effects were found, as results appear below the average. The results of the working hypotheses show a better performance in form A than in C, but the least competent was the extra subgroup of repeating students.

The most recognized modal auxiliary was *can*, whereas the least was *should*. Former knowledge is certainly accountable for the success of *can*, which no other modal enjoys as it is the earliest one to which students are exposed. Regarding the verbs *must*, *have to* and *should*, they were confused to some extent, in categorial attribution and in meaning: again, less early exposure to influence modality than to ability modals was most probably the cause.

Figure 2: Grid of activity results by correct category attribution

OVERALL FORM RESULTS:	ATTRIBUTION TO CORRECT SEMANTIC CATEGORY:						
	ABILITY			OBLIGATION			SUGGESTION
3 <sup>RD</sup> FORMA (21 students)	Both: 15	Can: 19	Could: 19	Both: 15	Must: 19	Have to: 15	Should: 15
	71.1%	90.5%	90.5%	71.1%	90.5%	71.1%	71.1%
3 <sup>RD</sup> FORM C (19 students)	Both: 10	Can: 15	Could: 12	Both: 10	Must: 15	Have to: 10	Should: 10
	52.6%	78.9%	63.1%	52.6%	78.9%	52.6%	52.6%
3 <sup>RD</sup> FORMS (40 students)	Both: 25	Can: 34	Could: 31	Both: 25	Must: 34	Have to: 25	Should: 25
	62.5%	85%	77.5%	62.5%	85%	62.5%	62.5%
OVERALL FORM RESULTS:	CORRECT TRANSLATION OF MODAL/SEMI-MODAL AUXILIARIES:						
	can	could	must	have to	should		
3 <sup>RD</sup> FORMA (21 students)	poder/saber: 19	podía, podría: 19	deber: 19	tener que: 19	debería: 17		
	90.5%	90.5%	90.5%	90.5%	80.9%		
3 <sup>RD</sup> FORM C (19 students)	poder/saber: 15	podía, podría: 13	deber: 13	tener que: 12	debería: 12		
	78.9%	68.4%	68.4%	63.1%	63.1%		
3 <sup>RD</sup> FORMS (40 students)	poder/saber: 34	podía, podría: 22	deber: 22	tener que: 31	debería: 29		
	85%	55%	55%	77.5%	72.5%		
Repeating students In forms A and C (6 students)*	Both:	Can:	Could:	Both:	Must:	Have to:	Should:
	4/6	5/6	5/6	4/6,	6/6,	4/6,	4/6,
	66.7%	83.3%	83.3%	66.7%	100%	66.7%	66.7%
	poder/saber:	podía, podría:	deber:	tener que:	debería:		
4/6	4/6	3/6	3/6	1/6			
66.7%	66.7%	50%	50%	16.7%			

\* This sub-group of repeating students was included in order to compare and see whether memory potentially played a significant part in identifying the categories or translations proposed.

#### 4. CONCLUSIONS

An important advantage that guided discovery seems to bring about is the comparatively shorter time invested, as compared with the work on earlier lessons. On average, from five to six sessions were often programmed to deal with grammar points; using the new technique, only three sufficed. According to Saumell (2012), the following benefits that have been found in this process of *learned-centred guided discovery* are listed below:

##### "Cognitive benefits

- *It encourages analytic learning.*
- *It exploits learners' cognitive skills.*
- *It improves critical thinking skills.*
- *It involves students in problem-solving tasks.*
- *It helps learners become aware of and articulate their mental processes.*
- *Learners participate actively in the learning process.*
- *Learners understand and remember better what they have worked out for themselves.*

### **Linguistic benefits**

- *It resembles natural language learning/ language acquisition.*
- *If done in groups, it provides extra language practice.*

### **Social benefits**

- *It increases student participation and fosters collaboration.*
- *It empowers learners thus enhancing autonomy and self-reliance.*
- *It is motivating for learners who enjoy the hands-on approach."*

The results presented here can clearly be considered a success of guided discovery in the teaching of grammar to *ESO* students from their first encounter with this technique – describing the experiences that followed would exceed the length of this paper. As for the problem situation that triggered this research project, it can be overcome by moving the emphasis from materials to the working method. Thus, better learning results were found to be caused by peer-study, discussion, trial-and-error and hypothesis making by fostering the adoption of a deep approach to learning. How come these benefits?

*"Alfieri, Brooks and Aldrich (2011) have also posited that this type of learning may actually mirror natural learning that occurs outside of the classroom environment, suggesting that people learn behavior and information on a daily basis through what they call "guided participation" (p. 12), but that this type of learning is so subtle and naturally a part of our lives that we don't notice it. Enhancing the skill of discovering is, therefore, useful for many facets of life."* (in Caprario 2013, p. 16).

After conducting this simple, small-scale research project, I believe that a better influence on learning can indeed be caused by changing the focus from *"material-centredness"* to *learner-centredness*. Guided discovery, an engaging process-oriented classroom technique that develops students' ability to infer and revise working hypothesis, may help strengthen the route towards content acquisition.

### **Bibliografía**

BIGGS, J.B. (1987). *Students approaches to Learning and Studying. Research monograph*. Australian Council for Educational Research. Melbourne.

CAPRARIO, M. (2013) *Guided Discovery Grammar Instruction: A Review of the Literature with Original Teaching Materials*. MA TESOL Collection. Paper 689. Vermont.

EBERLY CENTER. Carnegie Mellon University. [Retrieved: January 31<sup>st</sup>, 2015]  
Link to website: <https://www.cmu.edu/teaching/principles/teaching.html>



[FREY, N., & FISHER, D. \(2010\). "Identifying instructional moves during guided learning". \*The Reading Teacher\*, 64, 84-95](#)

HACKSHAW, P. (2001) *Classroom Research: Getting started in small-scale research projects in the classroom*. Conference proceedings PAC3 at JALT 2001. [Retrieved: January 31<sup>st</sup>, 2015] Link to webpage: <http://drii.uitm.edu.my/DRJJ/MATRIC2010/6.%20CAR-PAC3JALT2001-Hackshaw-DrJJ-02022010.pdf>

GLICKMAN, C. (1991) "Pretending not to know what we know". *Educational Leadership*. 48(8) 4-10. [Retrieved: January 31<sup>st</sup>, 2015] Link to article:

[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199105\\_glickman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199105_glickman.pdf)

HARMER, J. (1998). *How to teach English*. Longman.

LUBLIN, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning*. Centre for Teaching and Learning, UCD Dublin.

MADRID FERNÁNDEZ, D. (2001) "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". In García Sánchez, M.E. and Salaberri, S. (eds.): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.

MILLS, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

NASSAJI, H. & FOTOS, S. (2004). "Current developments in Research on the Teaching of Grammar". *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 126B145. Cambridge University Press.

NUNAN, D. (2006). "Action Research and Professional Growth". *1st JALT Joint Tokyo Conference*. Tokyo, Japan.

ROLDÁN TAPIA, A.R. (1999). "El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica". *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 19, pp. 218-232.

SAUMELL, V. (2012). *English in common. Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*. Pearson educación.

## **Autor**

Villatoro López, Juan Carlos

## **Título**

Investigación acción sobre descubrimiento guiado en gramática inglesa (Adaptación libre de "An Action Research Paper on Guided Discovery in Grammar Practice", en este mismo número).

## **Resumen**

*El presente trabajo muestra los resultados de un proyecto de investigación acción cuyo fin consistía en recabar datos sobre el papel del aprendizaje deductivo de la gramática en la adquisición de idiomas. El objetivo principal del estudio era determinar las preferencias del alumnado por una enseñanza explícita o bien por un enfoque deductivo con economía de materiales, y cuál de ellas mejoraba la adquisición de la L2 acelerándola, despertando el aprendizaje e incrementando la precisión. Asimismo, creemos que la información es potencialmente útil para profesorado y autores de materiales.*

## **Texto**

### **1. PRELIMINAR**

En la historia de la enseñanza de idiomas, el peso otorgado a la gramática ha sido variable dependiendo de las modas del momento. Así pues, hay profesores hoy en día que son partidarios de que la gramática se enseñe de forma explícita y deductiva, mientras que otros están más bien convencidos de que hay que seguir rutas alternativas a la tradicional de *presentación-práctica-producción*. Esta última opción se basa en las investigaciones educativas sobre "la autonomía del aprendiz", concepto sobre el que se ha discutido y se discute ampliamente (por dar ejemplos, ver Mora Sánchez, 1994; Roldán Tapia, 1998; Jiménez Raya, 2007...).

*"La autonomía del aprendiz es también denominada por algunos autores (Sionis 1990 o Bird 1993) como the fifth skill. Estamos de acuerdo con aquellas definiciones de autonomía (Holec 1979:3 o Lombardo 1990:74 y 76) que, en términos generales, definen el concepto como la habilidad de desarrollar en el aprendiz la responsabilidad por su propio aprendizaje." (en Roldán Tapia 1998:225).*

### **2. INTRODUCCIÓN**

En el centro de secundaria de la provincia de Jaén donde a la sazón tenía destino definitivo, el profesorado de los departamentos de inglés y francés solía presentar los contenidos de manera inductiva basándose en el material curricular, ya que proporcionaba al alumnado seguridad y una estructura

ordenada. Los cuadernillos de trabajo (y nuestra manera de usarlos) representaban una continuidad con el tradicional sistema "P-P-P". No obstante, la idea de que se daba demasiada importancia a los recursos materiales, (toda vez que los *cuadernillos de trabajo* ya no se podían exigir al alumnado al quedar fuera del programa de gratuidad de libros de texto de la Junta de Andalucía), condujo a la consideración de otras soluciones, que había que explorar antes de proponerlas, ya que pasaban por cambiar factores de la práctica docente tendentes a acelerar el aprendizaje, maximizar la asimilación de contenidos e incrementar la corrección y que supondrían una alteración de la metodología habitual. En todo caso, el propósito consistía en mejorar la efectividad de la enseñanza.

### 3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Para el presente estudio se optó por la técnica de *descubrimiento guiado*, puesto que no representaba un cambio muy abrupto de la práctica de aula normal a la que mis alumnos estaban acostumbrados. Además, se les planteó la cuestión de qué forma de trabajar preferían, la habitual o la nueva; la inclusión del análisis de preferencias obedecía a que estimamos que el concepto de *paradigma centrado en el aprendiz* puede englobar tanto la posibilidad de que el profesor se adapte al alumnado, como la de que el alumnado se exprese en el proceso de toma de decisiones (Fidalgo, 2011).

El o la docente reflexiva que opta por plantearse intervenir modificando sus prácticas de aula puede tomar recurso en un proyecto de investigación-acción a pequeña escala con el que obtener datos reales y fiables sobre los que basar un juicio certero:

*"En la actualidad, la teoría del constructivismo no sólo se aplica al proceso de aprendizaje del alumnado, sino que también se traslada a las situaciones de enseñanza que ofrece el profesorado. Hoy en día también se sostiene que cada profesor construye sus propias teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje basándose en sus creencias personales y en su sistema de valores, en su experiencia profesional como aprendiz y como profesor, en el proceso de formación inicial y continua, y en sus experiencias didácticas diarias de aula. Como veremos más adelante, varios autores, principalmente los defensores del paradigma del profesor reflexivo y de la investigación-acción, ponen un énfasis extraordinario en la figura del profesor como investigador de su propia enseñanza".* (Madrid Fernández, 2001).

Así pues, el objetivo primordial de la investigación-acción que proponemos era recabar información sobre el desempeño académico y las preferencias del alumnado entre un enfoque deductivo (de lo general a lo particular) o inductivo (de lo particular a lo general), así como encontrar medidas alternativas a nuestra práctica tradicional, ahora falta de recursos, que favorecieran la adquisición de la gramática del inglés.

## 2.1 Población

El centro de secundaria donde se llevó a cabo el estudio se ubica en un pueblo de la provincia de Jaén, en zona rural y olivarera. En 2013/14, el I.E.S. contaba con tres líneas de 3º de E.S.O., estando la A y la C a cargo de este profesor que, además, era tutor de este último grupo. Ambas sumados computaban 40 alumnos y alumnas que participaron en el estudio.

La clase de 3ºA era la más homogénea –y conservadora– en términos de características del alumnado, puesto que sólo dos de ellos repetían curso, ningún estudiante estaba en el programa de diversificación curricular (P.D.C.) y todos eran españoles y residentes en el mismo pueblo u otro relativamente cercano. En cambio, 3ºC era comparativamente heterogéneo y multicultural, ya que cuatro estudiantes repetían curso, cinco estaban en el P.D.C. (uno repetidor) y, en cuanto a procedencia, uno había sido criado en Cataluña y siete eran de ascendencia marroquí, aunque la mayoría de ellos poseían nacionalidad española. La edad media del alumnado era de 14-15 años, pero los marroquíes eran mayores (sobre todo las chicas, de 16-17) debido a haber tenido que repetir algún curso anterior en el proceso de adaptación al sistema educativo de acogida. No se apreciaban diferencias significativas en las calificaciones de inglés entre las dos clases.

## 2.2 Procedimiento de investigación

El estudio puede considerarse *etnográfico* al haber tenido lugar en la ubicación natural de ambos grupos durante cuatro sesiones, dos con cada clase, con el alumnado emparejado y actuando en libre colaboración. El criterio principal para determinar las parejas fue de un alumno o alumna "*fuerte*" y otra u otro "*débil*" o bien dos "*medios*" juntos. El libro de texto utilizado era "English World 3" de Burlington Books, publicado en 2010. La unidad trabajada fue la número 6, que trata de los contenidos gramaticales relativos a la semántica y valores de cinco verbos modales ingleses (*can, could, must, have to y should*).

Dos vertientes pueden distinguirse en el proceso de investigación, la de la encuesta de opinión y la del estudio de la gramática en parejas (ver apéndice I con gráficas y estadísticas sobre ambas). El formato de las cuestiones de investigación era simple: los mismos ejercicios que tenía a mi disposición en el material complementario de la editorial Burlington con los que ya estaban familiarizados mis estudiantes, pero con ciertas modificaciones y en una sistemática de trabajo distinta de la acostumbrada P-P-P.

Una vez emparejados los estudiantes, se les suministraba una ficha conteniendo ocho ejercicios graduados en dificultad sobre los usos de cinco verbos modales ingleses. A la vez que rellenaban los ejercicios, se pedía al alumnado que fuera elaborando una *hipótesis de trabajo* que consistía en clasificar los cinco verbos en tres categorías semánticas según su significado: *capacidad, obligación y recomendación*.

Se comenzaba en el ejercicio 1, diseñado para los auxiliares modales *can* y *could* junto con algunos verbos léxicos para repaso de vocabulario, que eran

únicamente los que debían insertarse, puesto que, en todas las frases, el profesor había añadido los dos auxiliares. De esta manera, el ejercicio 1 mostraba ejemplos de oraciones con *can* y *could* que permitían llegar a la conclusión de que su uso dependía del tiempo que revelaban los marcadores temporales de presente o pasado en la frase. En cuanto al resto de ejercicios, eran de tipo "rellena-huecos" o de relacionar frases, que debían solucionarse mediante la formulación progresiva de hipótesis sobre el valor de cada modal (se proponía el contraste de *have to* y *must*; de *have to*, *must* y *should*; y aun de los cinco verbos juntos).

Como tarea final, los estudiantes debían intentar traducir los verbos de la actividad al español, una vez que habían observado cómo se relacionaban entre sí en contexto y se podían clasificar a base de formular conclusiones provisionales y ponerlas a prueba en todo momento, dilucidando junto con la compañera o compañero las posibles soluciones a los retos planteados. Por último, la culminación de este proceso de baja inferencia se plasmaba en la corrección de los productos obtenidos, la clasificación semántica y la traducción, para las que la serie de ocho ejercicios servían como itinerario conducente a los resultados obtenidos en parejas.

### **2.3 Recopilación de datos**

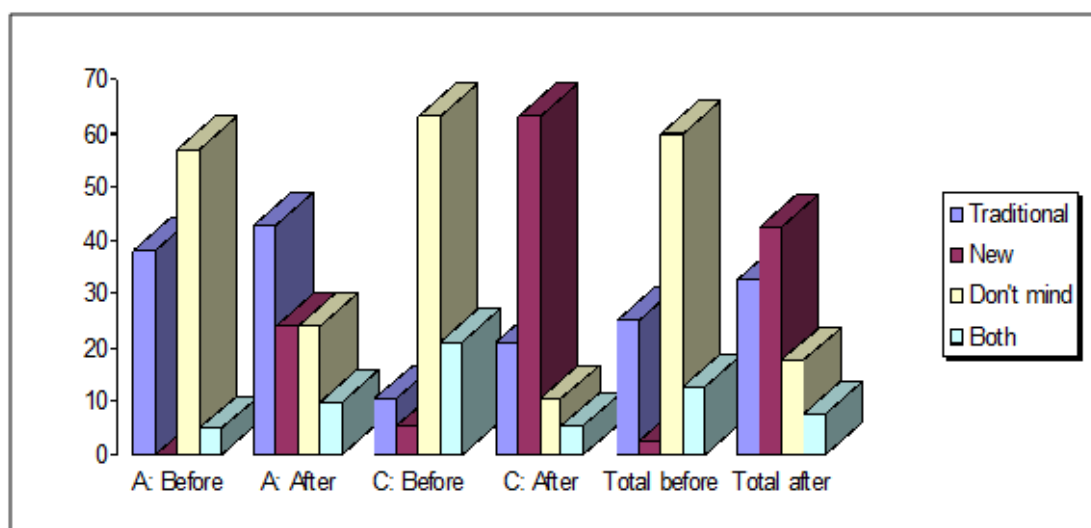
La actividad de descubrimiento guiado tuvo lugar en dos sesiones con cada grupo, de acuerdo con el horario normal de clases. El lunes 10 de marzo de 2013 se le repartieron las fichas al alumnado de 3ºC y se le volvieron a repartir el miércoles 12; por su parte, el martes 11 y el jueves 13 las recibió el alumnado de 3ºA. Las fichas eran devueltas al profesor tras cada sesión y, una vez terminada la actividad, custodiadas para su correspondiente análisis.

La siguiente clase después de la actividad se dedicó a hacer una puesta en común y comprobar, en gran grupo, los resultados trabajados en la actividad y, además, a revisar la información explícita en el libro de texto a fin de fijar los contenidos sólidamente. Hay que destacar importantes diferencias en esa sesión posterior a la actividad, con respecto a otras anteriores de revisión tras una enseñanza tradicional, ya que, en esta ocasión, los alumnos y alumnas mantenían en general una actitud en la que se mostraban muy conocedores del tema, ansiosos por participar en la demostración, por dar sus conclusiones al resto de la clase y orgullosos de sus éxitos.

### **2.4 Análisis de los datos**

Los datos obtenidos de la investigación pueden encontrarse en el apéndice I. La figura 1a es un histograma de barras que ilustra el cambio en la opinión del alumnado sobre qué metodología preferían, en respuesta a la pregunta "*¿Qué método prefieres en tu clase de inglés?*". La figura 1b es una gráfica con las cifras y porcentajes antes y después de la actividad de los grupos de 3ºA (21 estudiantes), 3ºC (19 estudiantes) y la media por suma de ambos (40 estudiantes).

**Figura 1a.** Encuesta de opinión en 3ºA y 3ºC.



“¿Qué método preferirías en la clase de inglés?” Gráfica de opiniones recogidas a mano alzada, al explicar la actividad antes de realizarla y a su término, con las opciones metodológicas: tradicional / nuevo / me da igual / ambos.

**Figura 1b.** Tabla de opiniones con los resultados anteriores expresando las cifras de los porcentajes dados.

	Clase de 3ºA (21 estudiantes)				Clase de 3ºC (19 estudiantes)			
	Antes de la actividad		Después de la actividad		Antes de la actividad		Después de la actividad	
Tradicional	8/21	38.1%	9/21	42.8%	2/19	10.5%	4/19	21.0%
Nuevo	0/21	0.0%	5/21	23.8%	1/19	5.3%	12/19	63.2%
Indiferente	12/21	57.1%	5/21	23.8%	12/19	63.2%	2/19	10.5%
Ambos	1/21	4.8%	2/21	9.6%	4/19	21.0%	1/19	5.3%
	Clases de 3º A y C (40 estudiantes)							
	Antes de la actividad				Después de la actividad			
Tradicional	10/40				25.0%			
Nuevo	1/40				2.5%			
Indiferente	24/40				60.0%			
Ambos	5/40				12.5%			
					3/40			
					7.5%			

### 3. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En los dos cursos de tercero de E.S.O. se produjo una importante transferencia de opiniones a favor del nuevo enfoque. A ningún estudiante de 3ºA le complacía éste cuando el profesor lo expuso a la clase; al terminar, cinco de ellos (24%) eran favorables al descubrimiento guiado. En 3ºC, se produjo un verdadero auge de opinión favorable al pasar de uno a doce estudiantes (63%). Curiosamente, el número de los partidarios del aprendizaje tradicional también aumentó en cierta medida. Los que primero no se manifestaban claramente en ningún sentido, después se decantaron hacia una u otra opción. Las opiniones de algunos estudiantes oscilaban en cuanto a la variable de “ambas técnicas”;

sin embargo, parecían no darse cuenta de que el descubrimiento guiado tal como se les planteaba implicaba ambos enfoques, primero inductivo y luego deductivo, como así se les insinuó al presentar la actividad.

Con el propósito de mostrar los resultados de las dos tareas finales: las hipótesis de trabajo y las equivalencias al castellano, en el gráfico figura 2 se muestra una tabla de resultados por atribución correcta a cada categoría. Se adicionó un tercer subgrupo: el los seis repetidores de 3º en ambas clases, de modo que se pudiera descartar si el volver a trabajar los contenidos propuestos incidía significativamente en las hipótesis de trabajo sobre categorías semánticas, lo que no ocurrió puesto que el subgrupo arrojó resultados inferiores a la media. Paradójicamente, los resultados de las hipótesis de trabajo apuntan a un mejor desempeño de 3ºA que de 3ºC.

El auxiliar modal más reconocido fue *can*, mientras que el menos fue *should*. La familiaridad con *can/could* sería sin duda la causa, mientras que la carencia de conocimiento previo y cierta dificultad para identificar funcionalmente al resto provocarían algunas confusiones en atribución categórica y en traducción.

**Figura 2:** Tabla de resultados de la actividad según atribución correcta por categoría.

OVERALL FORM RESULTS:	ATTRIBUTION TO CORRECT SEMANTIC CATEGORY:						
	ABILITY			OBLIGATION			SUGGESTION
3 <sup>RD</sup> FORMA (21 students)	Both: 15	Can: 19	Could: 19	Both: 15	Must: 19	Have to: 15	Should: 15
	71.1%	90.5%	90.5%	71.1%	90.5%	71.1%	71.1%
3 <sup>RD</sup> FORM C (19 students)	Both: 10	Can: 15	Could: 12	Both: 10	Must: 15	Have to: 10	Should: 10
	52.6%	78.9%	63.1%	52.6%	78.9%	52.6%	52.6%
3 <sup>RD</sup> FORMS (40 students)	Both: 25	Can: 34	Could: 31	Both: 25	Must: 34	Have to: 25	Should: 25
	62.5%	85%	77.5%	62.5%	85%	62.5%	62.5%
OVERALL FORM RESULTS:	CORRECT TRANSLATION OF MODAL/SEMI-MODAL AUXILIARIES:						
	can	could	must	have to	should		
3 <sup>RD</sup> FORMA (21 students)	poder/saber: 19	podía, podría: 19	deber: 19	tener que: 19	debería: 17		
	90.5%	90.5%	90.5%	90.5%	80.9%		
3 <sup>RD</sup> FORM C (19 students)	poder/saber: 15	podía, podría: 13	deber: 13	tener que: 12	debería: 12		
	78.9%	68.4%	68.4%	63.1%	63.1%		
3 <sup>RD</sup> FORMS (40 students)	poder/saber: 34	podía, podría: 22	deber: 22	tener que: 31	debería: 29		
	85%	55%	55%	77.5%	72.5%		
Repeating students In forms A and C (6 students)*	Both:	Can:	Could:	Both:	Must:	Have to:	Should:
	4/6	5/6	5/6	4/6,	6/6,	4/6,	4/6,
	66.7%	83.3%	83.3%	66.7%	100%	66.7%	66.7%
	poder/saber:	podía, podría:	deber:	tener que:	debería:		
4/6	4/6	3/6	3/6	1/6			
66.7%	66.7%	50%	50%	16.7%			

\* Este subgrupo de repetidores fue incluido a fin de comparar si la memoria desempeñaba un papel significativo a la hora de identificar las categorías o equivalencias al español propuestas.

#### **4. CONCLUSIONES**

Una importante ventaja que parece representar la técnica de descubrimiento guiado sería el menor tiempo invertido en la enseñanza de la gramática en comparación con otras unidades. De promedio, de cinco a seis sesiones se programaban para trabajar estos contenidos; en cambio, usando la nueva técnica, bastaron sólo tres en total.

Para explicar más beneficios de esta técnica de descubrimiento guiado centrado en el alumno, tomamos de M<sup>a</sup> Victoria Saumell (2012) una convincente enumeración (*Pearson educación*, traducción propia):

##### ***"Beneficios cognitivos***

- *Estimula el aprendizaje analítico.*
- *Explota las destrezas cognitivas del alumnado.*
- *Mejora destrezas clave de pensamiento.*
- *Implica al alumnado en tareas de resolución de problemas.*
- *Ayuda a los y las estudiantes a hacerse conscientes y verbalizar sus procesos mentales.*
- *El alumnado participa activamente del proceso de aprendizaje.*
- *Los y las estudiantes comprenden y recuerdan mejor lo que han averiguado por sí mismos.*

##### ***Beneficios lingüísticos***

- *Semeja el proceso natural de aprendizaje/adquisición del lenguaje.*
- *Si se hace en grupos, proporciona práctica extra con el idioma.*

##### ***Beneficios sociales***

- *Incrementa la participación y promueve la colaboración.*
- *Capacita al alumnado, mejorando así la autonomía y la auto-confianza.*
- *Es motivador para aquellos/as estudiantes que prefieren un enfoque activo.*

Hemos presentado así un trabajo pormenorizado de investigación acción basado en el *primer contacto* de estos grupos-clase de 3<sup>o</sup> de E.S.O. con la técnica de descubrimiento guiado; analizar y mostrar posteriores actividades sobre otros puntos gramaticales excedería de la extensión de este modesto artículo. Los resultados pueden considerarse un éxito de la técnica expuesta en la enseñanza/aprendizaje de la gramática del inglés con alumnado de secundaria. El problema que originó este sencillo proyecto de investigación creemos que puede minimizarse modificando las técnicas que usamos, haciéndonos menos dependientes de los materiales de los que dispongamos, o no.



Esperamos también haber aportado algunos argumentos, no sólo en respuesta a por qué utilizar esta técnica, sino también a la más amplia de por qué innovar en docencia. En este sentido, parece oportuno terminar este trabajo citando algunas ideas de los autores Romero y Gutiérrez:

*“Por otro lado, la autoridad del profesor ha cambiado, ya no es depositario exclusivo de autoridad moral y cultural. En la sociedad de la información los referentes culturales, familiares y escolares ya no son tan potentes como antaño [...] En este sentido, la escuela u otras instituciones encargadas de la formación no pueden seguir ancladas en formas educativas de la modernidad tradicional. El papel del profesor como mero transmisor, la memorización de datos, nombres, fechas... deben ceder terreno al diálogo. De lo que se trata es, en definitiva, de transformar la información en conocimiento valioso para dar respuesta a las exigencias que se nos plantean en la actualidad.*

*[...] Por tanto, en la sociedad actual el profesor se convierte en un dinamizador, en un gestor de los procesos educativos para, a partir del diálogo y la negociación, formar personas con capacidad crítica, emancipadas de los valores dominantes del mercado y capaces de tomar decisiones.*

*En consonancia con lo anterior los programas formativos o diseños curriculares no pueden pensarse de manera rígida e impuesta sino que han de ser fruto de la negociación colectiva entre los sujetos involucrados en la relación educativa. El escenario social de la actualidad nos sorprende cada día con nuevos retos y nos obliga a buscar nuevas respuestas a los problemas que se nos plantean.”* (E. Romero y M. Gutiérrez, 2013, pp. 255-6).

## **Bibliografía**

FIDALGO BLANCO, Á. “La innovación docente y los estudiantes”, pp. 84-91 *La Cuestión Universitaria*, Vol. 7, 2011.

JIMÉNEZ RAYA, M. *Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras*. Ponencia. 2007. [Consulta: 31/01/2015]. Disponible en:

[http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_jimenez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_jimenez.pdf)

MADRID FERNÁNDEZ, D. “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.) 2001.

MORA SÁNCHEZ, M. Á. *El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera*. ASELE Actas V. 1994. [Consulta: 31/01/2015]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0217.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf)

ROLDÁN TAPIA, A.R. “El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica”. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº 11; 1999, pp. 218-232.

ROMERO, E. y GUTIÉRREZ, M. "Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y el conocimiento". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(3), 241-258. 2013. [Consulta: 31/01/2015].

[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11359/11776](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11359/11776)

SAUMELL, V. (2012). *English in common. Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*. Pearson educación.