

El Descubrimiento Guiado:

Un estudio del método Descubrimiento Guiado en una clase de español como lengua extranjera

Guided Discovery

A study of the Guided Discovery method
in a class of Spanish as foreign language

Aline Almeida Eriksson

Supervisor: Julio Brehaut
Examinadora: Débora Rottenberg

Resumen

Aline Almeida Eriksson

El Descubrimiento Guiado:

Un estudio del método Descubrimiento Guiado en una clase de español como lengua extranjera

Guided Discovery:

A study of the Guided Discovery method in a class of Spanish as foreign language

2011

cantidad de páginas: 47

En la actualidad los profesores en Suecia no suelen utilizar un método específico de enseñanza. Los métodos no están de moda. Sin embargo hay argumentos a favor de la importancia de conocer varios métodos de enseñanza. Esta tesina tiene el propósito de estudiar y probar uno de los métodos actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras. El Descubrimiento Guiado es un método basado en el enfoque comunicativo de la lengua y está en concordancia con el Plan de Estudio de Lenguas Modernas en Suecia. Elegimos probar el método con la enseñanza de los verbos en el pretérito indefinido en una clase del tercer año del instituto, paso 2. Llegamos a la conclusión de que dicho método, aplicado a este grupo de estudiantes, no da mejores resultados que la enseñanza tradicional. También llegamos a la conclusión de que hay varios factores que pueden haber afectado el resultado, como por ejemplo la cantidad de horas de lecciones, la experiencia de la instructora con el método, la edad y la motivación de los estudiantes.

Palabras clave:

Descubrimiento, descubrimiento guiado, enseñanza comunicativa de la lengua, lenguas modernas, enseñanza de idiomas, español como lengua extranjera, enseñanza de gramática.

Índice

1. Introducción.....	4
1.1. Propósito.....	5
1.2. Planteamiento del problema.....	5
1.3. Hipótesis.....	5
1.4. Definición de los términos usados en la monografía.....	6
2. Marco teórico.....	6
2.1. El Descubrimiento Guiado.....	6
2.1.1. El enfoque deductivo.....	8
2.1.2. El Enfoque Inductivo.....	8
2.1.2.1 El descubrimiento, un método inductivo.....	9
2.2. Las clases según el Descubrimiento Guiado.....	10
2.2.1. El <i>input</i> y el <i>output</i> comprensibles.....	12
2.3. Investigaciones previas sobre la enseñanza por descubrimiento.....	14
2.4. El descubrimiento guiado y el plan de estudios de lenguas modernas.....	15
3. Metodología y Material.....	16
3.1 Los informantes.....	17
3.2. Procedimientos éticos.....	19
3.3. La investigación.....	19
3.3.1. Lecciones según el Descubrimiento Guiado al grupo de investigación.....	20
3.3.2. Lecciones tradicionales al grupo de investigación.....	21
3.3.3. La prueba final.....	21
3.4. Fiabilidad y Validez.....	22
3.5. Recolección de datos.....	22
4. Resultado.....	23
4.1. Los resultados de la prueba de gramática.....	23
4.2. Los resultados de la prueba final.....	24
4.3. Los resultados de las encuestas.....	25
4.3.1. Comparación de las encuestas contestadas por el grupo de investigación.....	26
4.3.2. Preguntas extras de la encuesta pos investigación.....	28
5. Discusión.....	30
5.1. El aprendizaje del contenido lingüístico.....	30
5.2. La motivación y la participación de los alumnos.....	33
5.3. Indicaciones positivas al Descubrimiento Guiado.....	34
6. Conclusión.....	35
7. Bibliografía.....	38

1. Introducción

Uno de los objetivos de los cursos de lenguas modernas en la escuela secundaria y en el instituto en Suecia es el desarrollo de la competencia comunicativa: “Eleverna ska ges möjlighet att, genom språkanvändning i funktionella och meningsfulla sammanhang, utveckla en allsidig kommunikativ förmåga” (Skolverket, 2011b, p.1). Según Canale y Swain, la competencia comunicativa tiene cuatro dimensiones: “competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica” (en Richards & Rodgers, 2003, p. 160). No obstante, una de esas competencias, la gramática, ha sufrido muchos cambios de importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras durante todo el siglo pasado. Todavía se discute qué importancia tiene la gramática en la enseñanza comunicativa de la lengua (ECL). El Plan de estudios de lenguas modernas en Suecia no expresa explícitamente que el alumno tiene que recibir instrucciones gramaticales, sino que el alumno debe desarrollar su conciencia lingüística: “Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet” (Skolverket, 2011b, p. 1). Una manera de interpretar este mensaje es que la conciencia lingüística se desarrolla estudiando la gramática de la lengua. Sin embargo, el Plan curricular no expresa el método a ser utilizado en las clases. Según Skolverket (2011a, p.8) la decisión de evaluar y desarrollar el método o los métodos más adecuados está en las manos de los profesionales de la educación.

En esta tesina vamos a estudiar uno de los métodos utilizados por profesores de lenguas extranjeras alrededor del mundo, el llamado Descubrimiento Guiado, un método basado en el enfoque comunicativo de la lengua (ECL) y que da una atención especial a la gramática. El objetivo de esta tesina no es comprobar que este es el mejor método para enseñar español como lengua extranjera (ELE), sino probarlo en el contexto de enseñanza de lenguas modernas en el nivel de bachillerato en Suecia. Richard y Rodgers (2003) afirman que es útil tanto para profesores como para alumnos conocer los enfoques y métodos actuales ya que, entre otras cosas, “resuelven muchos de los problemas con que tienen que luchar los profesores principiantes” (p.241) además de ofrecer materiales prefabricados que ayudan a los profesores a ganar tiempo al preparar las clases sin necesariamente seguir el método fielmente.

El presente estudio concluye que los informantes que han estudiado la gramática a través del Descubrimiento Guiado no han alcanzado mejores resultados que los informantes que han

estudiado el mismo contenido gramatical a través de un método tradicional. Discutimos también los factores que pueden haber afectado el resultado.

1.1. Propósito

El presente estudio tiene como objetivo probar si instrucciones sobre el uso y la conjugación de verbos en el pretérito indefinido a partir del método *Descubrimiento Guiado* dan mejores resultados que instrucciones del mismo contenido gramatical a través del método tradicional de enseñanza de gramática.

1.2. Planteamiento del problema

Para alcanzar nuestro objetivo vamos a buscar respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿El uso del descubrimiento guiado da mejores resultados que el uso del método tradicional en la enseñanza del pretérito indefinido en clases de ELE?
2. ¿El uso del descubrimiento guiado puede mejorar la motivación de los alumnos para participar activamente de las clases de ELE?

1.3. Hipótesis

Creemos que el método descubrimiento guiado da mejores resultados en el aprendizaje del uso y la conjugación de los verbos en el pretérito indefinido que la enseñanza tradicional por ser un método basado en el enfoque comunicativo de la lengua que está en concordancia con el Plan de estudios de lenguas modernas en Suecia. Otra razón que refuerza nuestra hipótesis es que el *Descubrimiento Guiado* utiliza tareas significativas tanto inductivas (más libres de reglas) como deductivas (más enfocada en las reglas), ajustando mejor la enseñanza a las distintas individualidades de los estudiantes. Además, el aspecto descubridor del método, que anima a los estudiantes a analizar y reflexionar sobre la lengua y formular las reglas con sus propias palabras, hace con que el conocimiento se ajuste a la mentalidad de cada estudiante. Creemos que esto lleva al aumento de la motivación a la participación activa en el aprendizaje.

1.4. Definición de los términos usados en la monografía

Adquisición de la lengua: “La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente del sistema de la lengua” (Richards & Rodgers, 2003, p. 161).

Andamiaje: “Se denomina andamiaje o mediación al proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor” (Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE, 2012).

Aprendizaje de la lengua: “El aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza y que no lleva a la adquisición” (Richards & Rodgers, 2003, p. 161).

ECL: Enseñanza (o enfoque) comunicativo de la lengua

ELE: Español como lengua extranjera.

Enfoque: “Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua” (Richards & Rodgers, 2003:28).

Input: La lengua recibida, tanto oral como escrita.

Método: “El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático mientras que el método es procedimental” (Richards & Rodgers, 2003:28).

Output: La lengua producida, tanto oral como escrita.

2. Marco teórico

2.1. El Descubrimiento Guiado

De acuerdo con Lacunza International House (2012), el Descubrimiento Guiado es un método basado en el enfoque comunicativo de la lengua (ECL). Thornbury (1999, p. 27) afirma que una de las características del ECL es que está centrado en el alumno, da al alumno más oportunidades de participar del proceso de aprendizaje aumentando así su responsabilidad en el propio aprendizaje. Según Thornbury (Ibíd.), estas características se pueden alcanzar a través de, por ejemplo, una enseñanza por descubrimiento. Para Saumell (2011), el descubrimiento guiado promueve tanto la adquisición de la lengua como la conciencia lingüística.

Las primeras ideas sobre la enseñanza o el aprendizaje por descubrimiento guiado surgieron a mediados del siglo XX con el profesor Jerome Bruner.

J. Bruner considera que los estudiantes deben aprender por medio del descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Así, desde el punto de vista del aprendizaje por descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el profesor debe proporcionar el material adecuado y estimular a los aprendientes para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, etc., lleguen a descubrir cómo funciona algo de un modo activo. Este material que proporciona el profesor constituye lo que J. Bruner denomina el andamiaje. (Centro Virtual Cervantes, 2012).

Sin embargo, una de las ramas de este método que más se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX es el método por descubrimiento sin asistencia o con asistencia parcial que ha recibido críticas negativas de los especialistas. Clark, Kirschner y Sweller (2012), por ejemplo, discuten que una enseñanza con poca asistencia es menos eficaz que una enseñanza con asistencia completa. Afirman también que estudios realizados entre las décadas de los 50 y 80 del siglo XX concluyen que el descubrimiento sin asistencia no funciona. Además, han verificado en sus estudios que un enfoque guiado de enseñanza es más favorable (p. 7).

Por consiguiente, María Victoria Saumell (2011), autora de programas online de formación de profesores de ELT (English Language Teaching) en la Universidad de la Sabana en Colombia y Coordinadora General del departamento de EFL (English as Foreign Language) en el Instituto Francisco de Asís en Buenos Aires, Argentina, entre otros, arguye en favor al Descubrimiento Guiado. Saumell explica en su artículo “*A Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels*” (2011), que hay dos enfoques generales para enseñar un nuevo idioma, el enfoque deductivo y el enfoque inductivo, y que el nuevo método, el Descubrimiento Guiado, aprovecha lo que hay de mejor entre los dos (p.1). Con este método primeramente se expone la lengua estudiada, se enfatiza el contenido lingüístico que se quiere enseñar y luego se enseñan las reglas explícitamente. Después los estudiantes practican el contenido con tareas significativas (p. 2). Gollin (1998), en concordancia con Saumell (2011), explica que entre el enfoque deductivo y el enfoque inductivo hay técnicas denominadas descubrimiento o descubrimiento guiado que consiste de la combinación de explicaciones explícitas e inferencia de ejemplos (p.88).

Las ventajas del descubrimiento guiado, según Saumell (2011), son: la mejora de las capacidades analítica, crítica y cognitiva; el entrenamiento de solución de problemas; el aumento de la consciencia del proceso mental y la mejora de la comprensión y de la memoria.

En cuanto a las ventajas lingüísticas, el método promueve la adquisición de la lengua, además de la consciencia lingüística. Los beneficios sociales son que el método promueve actividades interactivas y significativas, fomentando la participación activa y la colaboración en grupo, además de aumentar la autonomía y autosuficiencia del alumno. Al tratar de analizar el lenguaje y formular las reglas con su propia capacidad de raciocinio, el estudiante tiene más facilidad de recordarse del contenido estudiado. Gollin (1998, p. 88) añade que participando mentalmente activos, los estudiantes aprenden más y se tornan más motivados.

Ya que el método de enseñanza por descubrimiento guiado es una mezcla de las ventajas de los enfoques deductivo e inductivo, se hace necesario comprender mejor las dos orientaciones. Por tanto, las presentamos en el siguiente apartado.

2.1.1. El enfoque deductivo

Thornbury (1999, p. 29) y Saumell (2011) destacan que el enfoque deductivo consiste de la explicación de las reglas, o sea, la transferencia del conocimiento desde el profesor hasta el alumno, seguidas de ejemplos de cómo usarlas en la práctica. Los inconvenientes de este enfoque son que no hay una participación activa de los estudiantes, tampoco interacción entre ellos, y que una enseñanza basada en explicaciones es más difícil de memorizar. Por otro lado, las ventajas son que a algunos tipos de aprendientes les agrada este método. También se puede explicar un fenómeno lingüístico de manera más espontánea, cuando este aparece, sin la necesidad de demasiadas planificaciones.

2.1.2. El Enfoque Inductivo

El enfoque inductivo se refiere a la adquisición de la lengua de manera implícita. Gollin (1998, p.88) afirma que un niño adquiere la primera lengua a través de un método inductivo, o sea, la adquiere en el medio natural, escuchándola e induciendo las reglas al hablar.

Thornbury (1999, p.50) da un ejemplo de cómo se puede adquirir una segunda lengua como niño mayor o adulto. En Canadá hay programas de inmersión, donde estudiantes que van a escuelas bilingües no estudian las lenguas como asignatura, sino como medio. Estudian otras asignaturas con el uso de ambas lenguas paralelamente, el francés o el inglés. Según Thornbury (Ibíd.), tal programa ha tenido buenos resultados en la adquisición de la lengua pero no en la competencia lingüística de los estudiantes. Se ha concluido que es necesario un

diseño especial del currículo, del método y de las actividades para desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes.

2.1.2.1 El descubrimiento, un método inductivo

Hay una diferencia entre los métodos Descubrimiento y Descubrimiento Guiado. El método Descubrimiento Guiado utiliza tanto el enfoque inductivo como el deductivo, mientras que el método Descubrimiento utiliza solamente el enfoque inductivo.

Svinicki presenta en su artículo *A Theoretical foundation for discovery learning* (1998), la teoría por detrás del método de aprendizaje por descubrimiento. Según la autora, el método por descubrimiento promueve un aprendizaje a largo plazo además de mejorar la actitud (p.4). Este artículo trata de la enseñanza de ciencias del nivel superior, no obstante hemos extraído lo que es más relevante para nuestra investigación.

Svinicki (1998) explica que la característica principal de la enseñanza por descubrimiento es la participación activa del estudiante con tareas que destacan el contenido a ser aprendido, forzándolo a dar una respuesta o a resolver un problema, para que el estudiante no se distraiga con informaciones irrelevantes. Así el aprendizaje se torna más significativo aumentando la motivación. Este método también aumenta la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje. Además, participando activamente en tareas concretas y significativas, el alumno activa su memoria episódica. O sea, si el aprendiente en el futuro tiene dificultades de acordarse del contenido, puede recordarlo si se acuerda de la circunstancia cuando lo aprendió.

Saumell (2011) y Thornbury (1999) destacan que las tareas que llevan a la búsqueda de las reglas toman mucho tiempo de las clases, tiempo que debería ser utilizado en la producción de la lengua. Además, si el alumno no recibe asistencia adecuada, puede malinterpretar las reglas. Clark y Kirschner et.al. (2012) y Thornbury (1999) destacan también que ciertos estudiantes, principalmente principiantes, tienen más ventajas de una enseñanza más directa.

Decades of research clearly demonstrate that for novices (comprising virtually all students), direct, explicit instruction is more efficient than partial guidance.
(Clark, Kirschner y Sweller, 2012, p. 6)

Clark, Kirschner y Sweller (2012) también afirman la consecuencia de una enseñanza con poca asistencia puede ser el aumento de disparidad entre alumnos más habilidosos y alumnos menos habilidosos.

Concluyendo, los estudios presentados arriba sugieren que el enfoque deductivo trata de una enseñanza directa con explicaciones explícitas. Este tipo de enseñanza es más difícil de ser memorizada, exige una alta capacidad cognitiva, conocimientos metalingüísticos y motivación. Al mismo tiempo, el enfoque deductivo es más fácil y rápido de ser aplicado. Por otro lado, el enfoque inductivo, que consiste en una enseñanza indirecta con la inferencia de reglas de manera implícita, desarrolla en los alumnos la capacidad cognitiva, mejora la memoria y aumenta la motivación, pero exige mucha dedicación de los profesores y de los alumnos además de tomar más tiempo de las clases.

2.2. Las clases según el Descubrimiento Guiado

Saumell (2011) presenta algunos pasos para la realización de una clase de idioma según el Descubrimiento Guiado, recordando que a pesar de que este método sea normalmente asociado con la enseñanza de la gramática, también es aplicable a todos los aspectos de la lengua.

1. El primer paso para presentar una regla gramatical, según Saumell (2011), es contextualizar el contenido con ejemplos, imágenes, textos o un asunto de la vida real. La contextualización hace que la gramática se torne relevante y concreta, introduce el nuevo contenido y despierta las estrategias de aprendizaje propias de los aprendientes.
2. El segundo paso de Saumell (2011) es guiar la atención del alumno al contenido específico de la lengua que se pretende enseñar. Se puede hacer aplicando actividades como rellenar huecos, o relacionar ejemplos con las reglas. De esa manera, el alumno tiene que cooperar, analizar, especular, comparar y construir sus propias reglas.
3. En el tercer paso, el alumno debe verbalizar la regla adivinada para que el profesor pueda controlar si está correcta o no y, si es necesario, el profesor presenta la regla correcta adaptada al contexto y al grado de conocimientos del estudiante.
4. Finalmente, el cuarto paso de Saumell (2011) consiste en tareas estructuradas desde más controladas, simples, de recepción hasta más comunicativas, de producción, libres y con un significado para el alumno.

La escuela de idiomas Lacunza International House presenta en el compendio del *Curso de Metodología y Cultura* (2012), una pirámide que ilustra los pasos de una lección por descubrimiento guiado. A pesar de que no sigue exactamente los mismos pasos que Saumell (2011), se pueden distinguir algunas semejanzas:



Imagen 1. Pirámide de la estructura de un aula según Descubrimiento Guiado. Fuente: Lacunza International House (2012, p. 17).

En la cima de la pirámide están los ejercicios de precalentamiento, que son actividades cortas y lúdicas que se hace al inicio de la clase para repasar el contenido anterior o presentar un nuevo contenido. También sirven para romper el hielo, dar a todos los alumnos la oportunidad de hablar en la lengua meta y promueve la interacción entre los alumnos.

El segundo nivel de la pirámide ilustra actividades de presentación del contenido lingüístico y está relacionado con los pasos 1 y 2 de Saumell (2011). El contenido lingüístico a ser estudiado debe ser presentado a través de textos, películas u oralmente. En este momento también se aplican tareas de comprensión infiriendo y enfatizando el contenido lingüístico en cuestión. En seguida se hace una reflexión del contenido con la presentación de reglas simples y estructuradas, o quizás haciendo comparaciones.

En el tercer nivel de la pirámide están las tareas posibilitadoras que son las tareas más controladas, consideradas tareas de *input* estructurado, como presenta el capítulo 2.2. Las tareas posibilitadoras sirven para practicar el contenido gramatical estudiado. Las tareas deben ser precedidas de ejemplos y la participación del alumno es fundamental. El objetivo de esas tareas es la precisión. Para alcanzar este objetivo el profesor debe estar junto a los alumnos haciendo una corrección exhaustiva. Las tareas posibilitadoras deben ser secuenciadas desde las más controladas hasta las menos controladas y es importante variar la dinámica con tareas en grupos o parejas, de pies, sentados, etc.

La base de la pirámide ilustra la tarea comunicativa, de producción, también llamada tarea de *output*, presentada en el capítulo 2.2. La tarea comunicativa es el objetivo final del tema, de la secuenciación. La tarea comunicativa, aunque de cierta manera sea controlada, es una tarea de producción libre, con el objetivo de buscar la fluidez, por tanto la corrección debe ser selectiva. El profesor debe corregir los errores de los alumnos al final de la actividad y no interrumpirlos al hablar. Solamente los errores relacionados al contenido actual y errores inadecuados al nivel deben ser advertidos. Ejemplos de tareas comunicativas pueden ser, creación de historias, juegos de roles, etc.

2.2.1. El *input* y el *output* comprensibles

Lee y VanPatten (1995) afirman que la manera tradicional de enseñar la gramática no es comunicativa y no da buenos resultados porque son actividades mecánicas, de repetición y sin significado para el alumno. Un ejemplo de este tipo de actividades es que los alumnos tienen que sustituir el objeto por el pronombre de complemento directo:

“*Juan pone los vasos en la mesa.* → *Juan los pone en la mesa*” (Lee y VanPatten, 1995, p. 91).

Para los autores, en este tipo de actividad el estudiante no necesita comprender el significado de las frases para lograr hacer lo que le piden. Otra actividad, como la de contestar a una pregunta al mismo tiempo que el profesor enseña la respuesta correcta, da atención al significado, pero hay solo una respuesta correcta que todos ya la saben. Esto hace que la tarea no sea significativa ni comunicativa. Este tipo de enseñanza de gramática es mecánica y contradice a la ECL, por eso muchos profesores abandonan la enseñanza explícita de la gramática.

Para solucionar este problema, los autores proponen una manera comunicativa de enseñar la gramática, con actividades significativas en las cuales los estudiantes tienen que entender el significado de la frase para poder cumplir la tarea. Por ejemplo, a los alumnos les hacen preguntas, basadas en su propia vida, que deben ser contestadas con *Sí* o *No*: “¿Tocas el piano?” (Lee y VanPatten, 1995, p. 92). A este tipo de tareas se las denominan tareas de *input* comprensible.

Lee y VanPatten (1995) explican que *input* es la base necesaria para formar el sistema de desarrollo. “Using input data, learners make ‘form-meaning’ connections that become part of the developing system” (Lee y VanPatten, 1995, p. 94). Los autores mencionados añaden que las prácticas tradicionales de gramática no se dan en la fase de *input*, sino se concentran en el

output. Según los autores, esto no es conveniente porque el *output* exige que los estudiantes tengan acceso a su sistema de desarrollo que todavía no está desarrollado. Para desarrollar este sistema es necesario *input* estructurado, significativo y comprensible. El *input* debe ser comprensible porque los aprendices procesan primeramente los ítems léxicos, palabras que contienen un significado mayor, y por último la forma gramatical. Es importante enfatizar entonces la importancia del vocabulario. Clark y Kirschner et.al. (1998, p.9) y Lee y VanPatten (1995) enfatizan que los aprendientes tienen una capacidad limitada de procesamiento, por eso se debe presentar uno o pocos ítems gramaticales a la vez.

Para Cadierno (2010), aunque sea difícil prestar atención tanto al significado como a la forma del *input*, es importante que las actividades de recepción exijan que el estudiante lo haga. De esta manera, el estudiante no está solamente comprendiendo el *input*, sino lo está procesando también, llevando al procesamiento de las reglas gramaticales.

Los tipos de actividades de *input* sugeridos por Lee y VanPatten (1995, p. 109) son actividades para rellenar huecos, la elección entre dos o más opciones, la selección de alternativas y la relación de pares. Las actividades consideradas más atractivas, según los autores, son encuestas en las cuales los alumnos tienen que contestar o buscar respuestas de un compañero, lo que promueve la interacción entre los compañeros de clase.

Lee y VanPatten (1995) cuentan que han constatado en sus estudios que actividades de procesamiento del *input* dan resultados positivos tanto en la adquisición de la lengua como en la producción de la misma, o sea, el *output*. Recordando, el *input* ayuda a crear un sistema lingüístico, pero no es suficiente para desarrollar la comunicación en la lengua meta. Para producir la lengua (*output*), se hace necesario: rescatar informaciones ya aprendidas, lo que Terrell llama de “access” (en Lee y VanPatten, 1995, p. 117); evaluar su propia producción y corregir ítems equivocados; y utilizar estrategias de producción enlazando palabras y formas.

Para desarrollar la capacidad comunicativa de los estudiantes, es necesario no solo *input*, sino también oportunidades para comunicarse creando informaciones que tengan un significado a otra persona, o sea, *output* estructurado que da atención a la forma y al significado (Lee y VanPatten, 1995, p. 118). Las principales características de actividades de *output* estructurado son, según Lee y VanPatten (1995, p. 121), las que envuelven el cambio de informaciones previamente desconocidas y que exigen de los estudiantes acceder a una forma o estructura particular (recién aprendida o repasada) para poder expresar un significado.

Algunas directrices de actividades de *output* estructurado presentadas por Lee y VanPatten (1995, p. 121-124) son: concentrarse en solo una forma y una función a la vez; utilizar tanto tareas escritas como orales, sin favorecer más una u otra; la lengua creada por el

estudiante debe tener una información significativa y exigir una respuesta de otro hablante y, la última directriz, trata de que el alumno debe tener conocimientos previos de la forma y de la estructura a ser producida. O sea, las actividades de *output* deben seguir las actividades de *input* sobre el mismo tema.

2.3. Investigaciones previas sobre la enseñanza por descubrimiento

A pesar de los esfuerzos, no hemos encontrado estudios específicos sobre el uso del Descubrimiento Guiado en clases de lenguas extranjeras. No obstante hemos encontrado otro estudio relevante para esta tesina. Abajo sigue el resumen de un meta-estudio que compara el método Descubrimiento (sin asistencia) con el método de explicaciones explícitas (enfoque deductivo) y otros métodos por descubrimiento, incluso el Descubrimiento Guiado. Concluyen que métodos de descubrimiento con asistencia, como por ejemplo el Descubrimiento Guiado, son más efectivos que los otros métodos.

En su artículo *Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning*, Alfieri, Brooks, Aldrich y Tenenbaum (2011) analizan estudios anteriores sobre el aprendizaje por descubrimiento. Con el aumento de estudios que indican resultados no muy favorables en la enseñanza por descubrimiento, decidieron hacer dos meta-análisis. El primer meta-análisis comparó el aprendizaje por descubrimiento sin asistencia con la enseñanza por instrucciones explícitas. El segundo comparó el aprendizaje por descubrimiento mejorado (el descubrimiento guiado, las auto-explicaciones guiadas y ejemplos prácticos) con otros tipos de enseñanza, como por ejemplo de instrucciones explícitas o descubrimiento sin asistencia (p.1).

En el primer meta-análisis, que comparó la enseñanza por descubrimiento sin asistencia con instrucciones explícitas, han constatado que en general, instrucciones explícitas favorecen más a los adolescentes que a los adultos y que el resultado de las instrucciones explícitas se hace mejor si se añaden ejemplos prácticos y *feedback*.

En el segundo meta-análisis, que analizó los resultados del descubrimiento mejorado, constataron que este método tiene resultados positivos especialmente para la coordinación motora, destrezas en el uso de ordenadores y destrezas verbales y sociales. También verificaron que el descubrimiento mejorado da mejores resultados cuando se aplica en adultos.

Alfieri y Brooks et.al. (2011) han verificado con su investigación que la construcción de explicaciones o la participación en descubrimiento guiado es mejor que recibir instrucciones

explícitas de como proceder con una tarea. No obstante, constataron que los aprendices tardan más en solucionar problemas o reaccionar frente a una instrucción si trabajan con tareas por descubrimiento mejorado (p.11).

Al comparar estudios sobre el descubrimiento mejorado con estudios sobre el descubrimiento sin asistencia, verificaron que el descubrimiento mejorado da mejores resultados en grupos de todas las edades, siendo los adultos más beneficiados que los niños y los adolescentes. Por eso argumentan que es importante tener en cuenta las individualidades de los estudiantes: “Organizing guidance to facilitate discovery requires sensitivity to the learners zone of proximal development” (Alfieri & Brooks et.al., 2011, p.12).

Alfieri & Brooks et.al. (2011) concluyen que en general el descubrimiento sin asistencia tiene resultados limitados en el aprendizaje y que tareas por descubrimiento mejorado (por ejemplo el descubrimiento guiado, las auto-explicaciones guiadas y ejemplos prácticos) que exigen la participación activa de los estudiantes es la mejor opción. Enfatizan que el método por descubrimiento se torna mejor cuando va acompañado por tareas que contienen el llamado andamiaje, cuando los estudiantes encuentran y verbalizan sus propias explicaciones, seguidos por *feedbacks* o tareas provenientes de ejemplos. Sugieren que se hagan otras investigaciones y discusiones que desarrollen el descubrimiento mejorado.

2.4. El Descubrimiento Guiado y el Plan de estudios de lenguas modernas

Se nota muchas semejanzas entre el plan curricular del instituto sueco con el método Descubrimiento Guiado. La cita abajo es un ejemplo.

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta nya idéer i handling och att lösa problem. Eleverna ska i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. (Skolverket, 2011a, p. 7)

La cita de arriba tiene semejanzas con lo que Bruner¹, el pionero del método por descubrimiento guiado, creía. Ambos expresan que el estudiante debe desarrollar la creatividad, la curiosidad, la auto-estima, autosuficiencia y la capacidad de solucionar problemas.

Además, el plan curricular sueco expresa que la enseñanza debe enfocarse en el alumno, teniendo en cuenta sus individualidades, necesidades y conocimientos (Skolverket, 2011a, p.

¹ Véase Marco Teórico, p. 4 y 7.

7), mientras que el método por descubrimiento guiado, por no ser un método cerrado, permite que la enseñanza se adapte a cada alumno. Igualmente, Thornbury (1999) alega que el descubrimiento es un método que da al alumno responsabilidad y oportunidades de involucrarse en el proceso de aprendizaje.²

Björesson (2012) señala que en el principio del siglo XX la educación en Suecia pasó a dirigir el enfoque desde el profesor y la materia hasta el alumno. El término enseñanza ha dado espacio al término aprendizaje. Más recientemente, en el siglo XXI el enfoque se ha trasladado a la interacción entre profesor y alumno (p. 2-3). El método por descubrimiento guiado permite tanto que el alumno busque su propio conocimiento como favorece la interacción entre alumnos y entre profesores y alumnos con asistencia y *feedback*.

Hay otras semejanzas entre los documentos de política educativa en Suecia y el método Descubrimiento Guiado. El Plan de estudios de lenguas modernas propone que el alumno debe aprender a utilizar la lengua meta en contextos significativos como el cotidiano, cultura, política y educación; desarrollar competencias comunicativas receptivas, productivas y de interacción. También propone que los estudiantes tienen que desarrollar estrategias para comunicarse mismo cuando sus conocimientos no sean suficientes. A parte de eso, se expresa que la enseñanza en la lengua meta debe estimular la curiosidad por el idioma, la conciencia lingüística (que se puede adquirir, alegamos, estudiando la gramática) y la capacidad de aprender a aprender (Skolverket, 2011a).

Además, el Plan de estudios de lenguas modernas plantea que la enseñanza se debe llevar a cabo preferencialmente en la lengua meta, dando a los alumnos el mayor número de contactos posibles tanto con la lengua escrita como hablada, teniendo en cuenta las experiencias y los conocimientos ya adquiridos por los alumnos. La enseñanza debe incluir tanto tareas individuales e independientes como tareas en parejas o grupos, utilizando los recursos existente alrededor del mundo, por eso los alumnos deben entrenar se en buscar y evaluar informaciones por si mismos. (Skolverket, 2011a).

3. Metodología y Material

Decidimos probar el Método Descubrimiento guiado en la práctica, aplicándolo a un grupo de estudiantes de una clase de español como Lengua Moderna del tercer año del bachillerato y comparándolo con un grupo de control. Con el propósito de comparar los resultados de la

² Marco Teórico, p. 4

enseñanza entre los dos grupos, aplicamos una pre encuesta, una prueba de gramática en la cual los estudiantes deben marcar las alternativas correctas y dar respuestas cortas, una prueba en la cual los estudiantes tienen que escribir un texto y una pos encuesta, respectivamente.

Es natural que en un aula haya diferentes relaciones sociales que pueden afectar la investigación de manera compleja, como explica Denscombe (2009, p. 60), por eso tratamos de hacer anotaciones con observaciones y reflexiones después de cada lección con el objetivo de comprender mejor los resultados de la investigación. “Fallstudiens verkliga värde är att den erbjuder en möjlighet att förklara *varför* vissa resultat kan uppstå” (Denscombe, 2009, p.61).

Nuestro método de investigación elegido tiene características de experimento y de *Case Study*. Tiene características de experimento porque tratamos de investigar un fenómeno de manera controlada y comparar los resultados entre el grupo de investigación y un grupo de control, y tiene características de *Case Study* ya que la investigación ocurre en el ambiente natural de los investigados. Aunque controlamos el estudio planificando las lecciones de una manera específica, la clase, la asignatura, los horarios y el contenido ya existían antes de la investigación y continuó existiendo después. Estas son características de un *Case Study*, según Denscombe (2009,p. 61). Además la investigadora ya era conocida para los estudiantes. Una de las ventajas de un *Case Study*, según Denscombe (Ibíd.) es que se puede combinar diferentes tipos de métodos de recolección de datos. Una de las desventajas de un *Case Study* es que los resultados no pueden ser generalizados. El grupo de informantes es bastante limitado y cada clase es un caso único. Sin embargo, como sugiere Denscombe (2009, p. 68-69), el grupo de informantes estudiado pertenece a una categoría amplia, o sea, estudiantes de ELE de un instituto sueco.

3.1 Los informantes

Los informantes elegidos son alumnos del tercer año de bachillerato de un instituto en una pequeña ciudad en el centro de Suecia. La clase estudia el español del nivel 2, de acuerdo con el Plan de estudios de lenguas modernas. Los alumnos pertenecen a tres ramas distintas del instituto, la rama de ciencias sociales, la rama de ciencias sociales enfocada en economía y la rama técnica. Los informantes forman una clase única solamente para las clases de español.

La clase que es objeto de estudio tiene noventa minutos de lecciones de español una vez a la semana. Esta clase fue elegida debido a su disponibilidad y por la conveniencia de que el pretérito indefinido, contenido lingüístico elegido, era el próximo contenido gramatical según la programación del curso. El número de participantes en esta clase, 14, también era

conveniente al estudio comparado con otra clase disponible. La otra clase disponible todavía no tenía una base adecuada para empezar a estudiar el ítem gramatical que se deseaba probar, tampoco tenía una cantidad adecuada de alumnos, solo eran 5.

Con el propósito de comprender mejor a los grupos de informantes y los resultados de la investigación, decidimos presentar las notas que los estudiantes alcanzaron en las tres últimas actividades antes de la investigación. Los datos fueron presentados por la profesora de la clase.

Grupo 1 (Grupo de investigación)

Alumno	Tarea 1 Escrita	Tarea 2 oral	Tarea 3 audio	
1	G	G	G	VG = 0
2	IG	IG	G	G = 11
3	IG		G	IG = 9
4	IG	IG	IG	
5	IG	G	G	
6	IG	G	G	
7	IG	G	G	

Tabla 1: Notas de 3 actividades de los informantes del grupo de investigación antes del estudio.

Grupo 2 (Grupo de control)

Alumno	Tarea 1 Escrita	Tarea 2 oral	Tarea 3 audio	
1	G	G		VG = 2
2	IG	G	G	G = 13
3	VG	G	G	IG = 4
4	IG		G	
5	VG	G	IG	
6	G	G	G	
7	IG	G	G	

Tabla 2: Notas de 3 actividades de los informantes del grupo de control antes del estudio.

La nota G significa aprobado, la nota VG notable, mientras que la nota IG significa no aprobado. Hemos llegado al resultado de 26 notas de aprobación contra 13 de desaprobación. Esto significa que la clase en general, incluyendo los dos grupos, tiene 33 % de desaprobación antes de la investigación.

Además, las tablas de arriba revelan que en el grupo de investigación hubo un total de nueve desaprobados, mientras que en el grupo de control hubo cuatro desaprobados. El grupo de control tuvo más aprobados (13) y notablemente aprobados (2) que el grupo de

investigación (11 y 0). De una manera general, se puede decir que el grupo de investigación tenía conocimientos más débiles del español comparado con el grupo de control, antes de la investigación.

3.2. Procedimientos éticos

Según Vetenskapsrådet (1990), el investigador debe seguir cuatro exigencias al hacer investigaciones con informantes: “informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (p. 6), o sea, los informantes deben recibir información sobre la investigación, deben tener la libertad de no participar de la investigación si así lo desean, los datos recogidos y los resultados presentados deben ser anónimos, de manera alguna los informantes pueden ser identificados y los resultados de la investigación no deben ser utilizados para otros fines sino para los de esta tesina.

Para cumplir estas exigencias, primeramente se obtuvo la autorización de la profesora de la clase. Además, al empezar las investigaciones, los informantes recibieron una carta (anexo 1) informándoles de que harían parte de la presente investigación, informándoles también de que la participación en la investigación es voluntaria y anónima y de que el material resultado de la investigación se utilizaría solamente en esta tesina. Ya que todos los informantes tienen más de quince años de edad, no fue necesario el consentimiento de los padres.

Hubo un problema en cuanto a la participación voluntaria porque la investigación se desarrolló durante las clases de español donde todos los alumnos tienen que participar. No obstante, los alumnos tuvieron la posibilidad de elegir si contestaban a las encuestas o no. También tuvieron la posibilidad de no autorizarnos utilizar sus notas como datos de investigación. Con todo, todos los informantes aceptaron participar de todas las fases de la investigación, pero, la participación no fue total debido a la ausencia de algunos alumnos en diferentes etapas.

3.3. La investigación

La investigadora tuvo un total de tres clases antes del comienzo de la investigación para que tanto la investigadora como los estudiantes se familiaricen entre ellos. De esta manera tratamos de disminuir el impacto de la investigación. Denscombe (2009, p. 80) explica que al

estar conscientes de ser un objeto de investigación, los informantes suelen cambiar su comportamiento.

Otro paso antes de empezar con la investigación fue dividir los estudiantes en dos grupos de manera aleatoria. Uno de los grupos, el que recibió instrucciones con el método *Descubrimiento Guiado*, pasó a denominarse el “*grupo de investigación*” mientras que el segundo grupo se pasó a llamar el “grupo de control”.

Denscombe (2009, p.79) alega que ambos grupos tienen que ser de una composición similar, y por esta razón decidimos utilizar una misma clase para toda la investigación, dividiendo la clase en dos grupos.

Ambos grupos recibieron tres lecciones, cada una de noventa minutos, con instrucciones sobre el uso y la conjugación de verbos en el pretérito indefinido. Al grupo de investigación se le aplicó el método por descubrimiento guiado mientras que al grupo de control se le enseñó el mismo contenido, con un tema similar, pero con un método tradicional.

3.3.1. Lecciones según el Descubrimiento Guiado al grupo de investigación

Lección 1: El primer paso de las instrucciones por descubrimiento guiado fue repasar el vocabulario de comida con una actividad de precalentamiento, para que pudiésemos usarlo en la actividad de presentación del contenido, como sugiere la pirámide de Lacunza International House (2012) y los pasos de Saumell (2011). Seguimos la teoría de Lee y Van Patten (1995)³ para presentar el contenido con *input* estructurado y significativo. O sea, se presentó preguntas significativas a los estudiantes que tenían que contestar y repetir la pregunta con la ayuda de la profesora. De esa manera expusimos a los alumnos los verbos solamente en la primera y la segunda persona del singular.

Lección 2: La segunda lección consistió en tareas posibilitadoras para entrenar la conjugación de los verbos en la primera y la segunda persona del singular en el pretérito indefinido relacionado con expresiones de tiempo posibles. Además, esas tareas tenían como objetivo hacer que los alumnos traten de encontrar sus propias reglas. Véase anexo 2.

Lección 3: La tercera lección empezó con una tarea de *input* contextualizada para presentar los verbos en la tercera persona del singular en el pretérito indefinido. La investigadora

³ Véase el Marco Teórico

enseñó una foto de una artista famosa del mundo hispanohablante y frases que contaban sobre la vida de la artista. Los alumnos, con la ayuda de la investigadora, rellenaron los espacios en las frases con verbos conjugados en el pretérito indefinido. En las frases se enfatizaron los verbos y las expresiones de tiempo para que los alumnos se diesen cuenta de la relación entre ellos. En seguida los estudiantes entrenaron el vocabulario y la gramática con tareas posibilitadoras⁴ para prepararlos para la prueba de gramática.

A la semana siguiente el grupo de investigación hizo la prueba de gramática que consistió en tareas para marcar una alternativa o dar respuestas cortas.

3.3.2. Lecciones tradicionales al grupo de control

Lección 1: La primera lección consistió en una explicación explícita del uso del pretérito indefinido y en la presentación de una tabla conteniendo varios verbos con diferentes terminaciones y sus conjugaciones en las tres personas del singular.

Lección 2: En la segunda lección los estudiantes recibieron una hoja (anexo 3) con la tabla de verbos y sus conjugaciones y tareas para entrenar el contenido. Además, los alumnos hicieron tareas para entrenar el contenido en cuestión en sus libros de español. También recibieron una lista de vocabulario para entrenar para la prueba de gramática.

Lección 3: Para la tercera lección preparamos más ejercicios de rellenar huecos y contestar preguntas para entrenar el contenido en cuestión. Desafortunadamente la mayoría de los alumnos presentes no estaban suficientemente motivados para hacer las tareas.

A la semana siguiente se aplicó al grupo de control la misma prueba de gramática que al grupo de investigación.

3.3.3. La prueba final

Todos los alumnos de ambos grupos tuvieron una lección en común en la cual recibieron una tarea de producción libre con el objetivo de entrenar para la prueba final que consistía en una tarea similar. En esta lección todos los alumnos tuvieron la oportunidad de esclarecer dudas y

⁴ Véase el capítulo 2.2.

recibir *feedback* de la investigadora. Desafortunadamente, no todos los alumnos estaban presentes y más de la mitad de los alumnos presentes no estaban suficientemente motivados para hacer la tarea.

3.4. Fiabilidad y Validez

Denscombe (2009, p. 379) discute que una investigación cualitativa que implica la participación activa del investigador suele ser difícil de repetir y llegar a las mismas conclusiones. Tampoco se puede generalizar una investigación de esta naturaleza porque el número de participantes es muy reducido. Por otro lado, en vez de ofrecer una garantía de que el estudio representa la realidad, los investigadores cualitativos pueden garantizar que la investigación se ha hecho de manera fiable. Una manera de garantizar que los datos recolectados están de acuerdo con la realidad es utilizar varios tipos de recolección y compararlos. Además de los resultados de las pruebas, utilizamos encuestas. De esta manera pudimos comparar las notas alcanzadas por los estudiantes con lo que piensan en relación con el aprendizaje recibido.

Otra ventaja es que esta investigación se trata de un estudio empírico. La investigadora ha pasado un periodo bastante largo con los investigados, haciendo observaciones y reflexiones sobre las clases, lo que posibilita una comprensión mejor de la realidad y posibilita una mejor explicación de las razones de los resultados adquiridos.

Para garantizar que las clases se desarrollaron a partir de los métodos mencionados, las describimos en el capítulo 4.3. e incluimos algunas de las actividades aplicadas a los estudiantes en el anexo.

3.5. Recolección de datos

Utilizamos tanto el método cuantitativo como el método cualitativo para la recolección de datos. Los métodos cuantitativos utilizados fueron una encuesta pre investigación, una prueba, cuyo resultado se dio en forma de punto, y una encuesta pos investigación. El método cuantitativo utilizado fue una prueba escrita y apuntes de observaciones y reflexiones después de cada clase.

Denominamos a la prueba de gramática prueba objetiva, o sea, método cuantitativo, porque consiste en tareas de marcar alternativas correctas, rellenar espacios o dar una respuesta corta. Los resultados se presentan en forma de puntos.

Denominamos a la tarea final de prueba subjetiva, o sea, método cualitativo, porque se trata de una tarea comunicativa de escritura libre. Para evaluar la prueba escrita utilizamos los criterios de nota del Plan de estudio de lenguas modernas, que utiliza una escala A, B, C, D, E y F en la cual A es la nota más alta, E es la nota más baja de aprobación y F es la nota de desaprobación. (Skolverket, 2011b).⁵

Además de las pruebas, los estudiantes de ambos grupos contestaron a una encuesta pre investigación y una encuesta pos investigación, para verificar si hubo alguna alteración en la motivación, la actitud y la participación de los estudiantes. Durante el proceso de aplicación del método nos dimos cuenta de que era necesario modificar la encuesta. Por tanto, las dos encuestas no son iguales, pero es todavía posible compararlas.

4. Resultado

En este capítulo vamos a presentar los resultados de las pruebas de ambos grupos y las respuestas de las encuestas del grupo de investigación. Para finalizar, compararemos las respuestas que ambos grupos dieron a las preguntas extras de la pos investigación.

4.1. Los resultados de la prueba de gramática

En el grupo de investigación, cinco de los siete estudiantes estaban presentes y realizaron la prueba de gramática que tenía 22 alternativas. Los puntos alcanzados por los estudiantes están expuestos en la tabla 3.

	E1	E2	E3	E4	E5	Total	% aciertos	promedio por estudiante
Puntos (máx. 22)	0	3	8,5	11,5	13,5	36,5	33,18%	7,3

Valor mediano
= 9,75

E = estudiante

Tabla 3: Resultado de la prueba de gramática del grupo de investigación

⁵ Véase anexo 2.

La tabla 3 muestra que el total de puntos alcanzados por el grupo de investigación es 36,5. Como el número de alumnos que realizaron la prueba es diferente en cada grupo, se hace necesario presentar el porcentaje de aciertos total que en el caso del grupo de investigación es 33,18 %. Se ve también en la tabla 3 que el intervalo de puntos entre el estudiante 1 (E1) y el estudiante 5 (E5) es bastante largo, lo que afecta negativamente el valor promedio por estudiante. Por eso se hace necesario presentar el valor mediano de puntos, que en el caso del grupo de investigación es 9,75.

En el grupo de control, cuatro de los siete estudiantes estaban presentes y realizaron la prueba de gramática. Los puntos alcanzados por los estudiantes de este grupo se pueden ver en la tabla 4.

	E1	E2	E3	E4	Total	% aciertos	promedio por estudiante
Puntos (máx. 22)	1,5	3	10	17,5	32	36,36%	8

mediano: 7

Tabla 4: Resultado de la prueba de gramática del grupo de control

La tabla cuatro muestra que el total de puntos alcanzados por el grupo de control es 32, o sea, 36,36 % de aciertos. Como el intervalo de puntos entre el estudiante 1 (E1) y el estudiante 4 (E4) es bastante largo, el valor promedio de puntos por estudiante (8) no es fiable. Así se hace necesario presentar el valor mediano de puntos, que en el caso del grupo de control es 7.

Concluyendo, el grupo de investigación obtuvo un menor porcentaje de aciertos, pero un mayor valor mediano de aciertos que el grupo de control. Como el número de informantes es muy reducido, no son grupos seguros para hacer generalizaciones, por tanto llevamos en cuenta solamente el porcentaje de aciertos de cada grupo, 33,18% del grupo de investigación y 36,36% del grupo de control.

4.2. Los resultados de la prueba final

Analizamos la tarea escrita a partir de los criterios del Plan de estudio de lenguas modernas, con una escala desde A hasta F, en la cual A es la nota más alta y F es la nota de desaprobarción (Skolverket, 2011b). Presentamos en las tablas de abajo los resultados alcanzados por cada estudiante de cada grupo respectivamente.

A	B	C	D	E	F	No. de estudiantes	% aprobados
					3	3	0
					Valor típico		

Tabla 5: Resultados de la prueba final del grupo de investigación

La tabla 5 muestra que solamente 3 de siete alumnos del grupo de investigación realizaron la prueba final y ninguno la aprobó.

A	B	C	D	E	F	Alumnos	% aprobados
1		1		2	1	5	80%
				Valor típico			

Tabla 6: Resultados de la prueba final del grupo de control

La tabla 6 muestra que 5 de los siete alumnos del grupo de control hicieron la prueba final. Solamente 1 de los 5 no alcanzó la aprobación. La tabla también muestra que 1 alumno alcanzó la nota más alta A, un alumno alcanzó la nota mediana C y dos alumnos alcanzaron la nota más baja de aprobación E.

Comparando las tablas, se nota que el grupo de control obtuvo mejores resultados en la prueba final, o sea, en la tarea comunicativa de producción escrita libre. Se ve que la nota típica del grupo de investigación es F mientras que la nota típica del grupo de control es E. Se puede ver también claramente que los alumnos del grupo de control han alcanzado notas más altas que el grupo de investigación.

4.3. Los resultados de las encuestas

Durante el proceso de investigación nos dimos cuenta de que era necesario modificar o añadir algunas preguntas a la encuesta y para que no resultara muy extensa, decidimos eliminar algunas preguntas. Así, la encuesta pre investigación y la encuesta pos investigación no son iguales. No obstante, hay todavía cuestiones iguales o similares que se pueden comparar. Además, las preguntas añadidas ayudan a comprender mejor los resultados de las pruebas. Es importante enfatizar que, por motivo de ausencia, no todos los alumnos contestaron a las encuestas.

4.3.1. Comparación de las encuestas contestadas por el grupo de investigación

La pregunta 1 de la primera encuesta es igual a la pregunta 3 de la segunda encuesta: “*Jag är väl motiverad och engagerad under spansklektionerna*”. Abajo sigue la cantidad de respuesta para cada alternativa de cada encuesta.

Encuesta	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1		3	3	1
2		1	6	

Se nota que la motivación y la participación activa declinaron significativamente entre la primera y la segunda encuesta.

A la pregunta “*Jag samarbetar och interagerar gärna med klasskamraterna*”, los estudiantes dieron las siguientes respuestas:

Encuesta	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1	2	2	2	1
2	2	1	4	

No es posible notar una gran diferencia en la cooperación y la interacción de los estudiantes de este grupo antes y después de la investigación. Puestas en una balanza, las respuestas de las dos encuestas tendrían el mismo peso.

A la pregunta “*Jag har inga problem att prata spanska inför hela klassen*” de la primera encuesta, obtuvimos las siguientes respuestas:

Encuesta	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1		3	3	1

Mientras que a la pregunta “*Jag hade tillräckligt många tillfällen att prata spanska i klassrummet*”, obtuvimos las siguientes respuestas:

Encuesta	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
2	3	2	2	

No es simple comparar las dos cuestiones, pero la pregunta de la encuesta 1 demuestra que la mayoría de los alumnos encontraban problemas para practicar hablar español frente a la

clase antes de la investigación. Por otro lado, la pregunta de la segunda encuesta demuestra que durante las clases por descubrimiento guiado los estudiantes tuvieron bastantes oportunidades de hablar el idioma.

La pregunta cinco de la primera encuesta, “Jag förstår alla förklaringar som läraren ger hela klassen” es comparable con la pregunta 7 de la segunda encuesta, “Jag hade lätt att förstå reglerna som förklarades inför hela klassen”. Las preguntas tratan de la comprensión de las explicaciones de la profesora/ investigadora a toda la clase.

Encuesta	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1		4	2	1
2	1	5	1	

Se nota una pequeña mejora en la cuestión de comprensión de las explicaciones a la clase después de las instrucciones por el descubrimiento guiado.

A la pregunta “Jag har lätt att lära mig nya ord på spanska”, que son iguales en las dos encuestas, obtuvimos los siguientes resultados:

Encuesta	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1	1	3	3	
2		6	1	

Las respuestas demuestran que, según la opinión de los alumnos, hubo una pequeña mejora en el aprendizaje de nuevas palabras en español.

A la pregunta “Jag kommer lätt ihåg vad jag lärde mig från en vecka till den andra”, que son iguales en las dos encuestas, tuvimos las siguientes respuestas:

Encuesta	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1		3	3	1
2			6	1

Las respuestas de arriba muestran que durante el período de investigación los alumnos se acordaron menos del contenido entre una clase de español y otra.

La pregunta 11 de la primera encuesta, “Jag är medveten om målen med aktiviteterna vi får av läraren”, y la pregunta 13 de la segunda, “Jag var medveten om syftet med uppgifterna”, son similares y tratan de la conciencia de los objetivos con las tareas del ELE.

Encuesta	Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1	1	1	4	1
2	1	6		

Las respuestas presentadas arriba muestran que el descubrimiento guiado mejora significativamente la conciencia de los estudiantes en cuanto a las actividades que hacen en las clases de ELE.

La segunda pregunta de la primera encuesta, “Jag har lätt att hålla koncentrationen under genomgångar”, que es muy similar a la cuarta pregunta de la segunda encuesta, “Jag hade lätt att hålla koncentration under genomgångar” tuvo las siguientes respuestas:

Encuesta	Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
1		3	4	
2		3	4	

Se percibe claramente que no hubo ninguna alteración en cuanto a la concentración de los estudiantes durante las explicaciones.

4.3.2. Preguntas extras de la encuesta pos investigación

Consideramos necesario añadir algunas preguntas a la encuesta pos investigación con el propósito de entender el grado de motivación de los informantes en cuanto al ELE. A continuación presentamos las respuestas de ambos grupos para poder hacer una comparación entre ellos.

Frente a la primera pregunta, “*Spanska är ett viktigt ämne i skolan*”, obtuvimos las siguientes respuestas:

Grupo	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
Investigación		2	5	
Control		5	1	1

Las respuestas de los alumnos en cuanto a la importancia del español como asignatura escolar nos muestran que la actitud del grupo de control, a pesar de ser baja, es bastante más positiva que la actitud del grupo de investigación.

Con todo, las respuestas a la segunda pregunta, "*Jag kommer att ha nytta av spanskaspråket i framtiden*", revelan un resultado contrario a la pregunta anterior.

Grupo	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
Investigación	3	1	3	
Control		4	3	

Se nota que el grupo de investigación está más consciente de la importancia de los conocimientos del español en el futuro que el grupo de control.

Decidimos también preguntar a los informantes sobre la planificación de las lecciones. A la pregunta 14, "*Uppgifterna var väl strukturerade, vi fick först de lättaste och enklaste uppgifterna som ledde till mer svårare och komplexa uppgifter*" y la pregunta 15, "*Uppgifterna var intressanta och jag lärde mig av de*" los informantes contestaron lo siguiente:

14	Grupo	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
	Investigación	3	3	1	
	Control		2	2	3
15	Grupo	Instäm- mer helt	Instäm- mer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
	Investigación		4	2	1
	Control		1	3	2

Las respuestas de arriba indican que las lecciones por descubrimiento guiado, del grupo de investigación, estaban mejor estructuradas y ordenadas por orden de dificultad, así como más interesantes y beneficiosas que las lecciones basadas en el método tradicional.

5. Discusión

Los resultados de nuestra investigación enseñan que el grupo que recibió instrucciones gramaticales a partir del Descubrimiento Guiado, el grupo de investigación, obtuvo notas más bajas que el grupo que recibió instrucciones gramaticales a partir de un método más tradicional, el grupo de control. Igualmente, se observó un empeoramiento de la motivación de los estudiantes del grupo de investigación. Estos resultados serán discutidos a continuación.

5.1. El aprendizaje del contenido lingüístico

El grupo de investigación presentó notas más bajas que el grupo de control, tanto en la prueba de gramática como en la prueba escrita. En la prueba de gramática, el grupo de investigación alcanzó un 33,18 % de aciertos mientras que el grupo de control alcanzó un 36,36 % de aciertos. Aunque la diferencia de aciertos entre los dos grupos sea pequeña, es relevante resaltar que el grupo del Descubrimiento Guiado ha alcanzado un resultado más bajo que el grupo de control. Ya en la prueba escrita la diferencia de los resultados es más significativa. Mientras que ningún alumno del grupo de investigación alcanzó una nota de aprobación, 4 alumnos, de 5, del grupo de control, fueron aprobados. También es relevante resaltar que el grupo de control obtuvo una nota más alta, la A.

Según la teoría de Lee y VanPatten (1995), para que el alumno pueda procesar las reglas gramaticales, este necesita primeramente comprender el enunciado del *input* que se utiliza para enseñar la gramática. Por tanto, los conocimientos léxicos del estudiante son fundamentales. Una de las actividades que son muy comunes en la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras en Suecia es la tarea de casa para entrenar el vocabulario. Este tipo de tarea se aplicó al grupo de control, el que recibió instrucciones según el método tradicional, pero no al grupo de investigación, el que recibió instrucciones según el Descubrimiento Guiado. Aunque sabíamos de la importancia del léxico para el procesamiento del contenido lingüístico, cometimos un error al focalizar la enseñanza principalmente a las instrucciones gramaticales. Tratamos sí de repasar palabras importantes con una tarea de precalentamiento al inicio de la investigación, pero no tratamos de dar a los estudiantes tareas de casa para entrenar el vocabulario. Consecuentemente, por no saber el vocabulario necesario, los

alumnos del Descubrimiento Guiado tuvieron más dificultad en aprender el contenido gramatical.

Además, es obvio que la falta de vocabulario afectó también el resultado de la tarea escrita. Los criterios de conocimientos para alcanzar la nota E, el mínimo para la aprobación, según el Plan de estudios de lenguas modernas, expresan que el estudiante debe poder expresarse de manera simple pero comprensible con palabras y frases (Skolverket, 2011b). Saber conjugar un verbo de manera correcta no es un criterio, sino expresarse comprensiblemente. Por supuesto que utilizar las formas correctas de los verbos aumenta la comprensión del texto, lo que puede llevar a la nota A, pero el vocabulario es la parte fundamental para poder comunicar comprensiblemente.

La conclusión a la que llegamos tras nuestra equivocación es que aunque la enseñanza de la gramática es una parte importante para aprender un idioma extranjero, no es lo esencial. La base fundamental de una lengua es el léxico. Aparte de eso, Lee y VanPatten (1995) dicen que el léxico es lo que los aprendientes observan primeramente en un enunciado⁶.

Por un lado, elegimos una clase del tercer año de bachillerato, paso 2, porque creíamos que los estudiantes ya tenían conocimientos fundamentales del idioma. Por otro lado, las notas alcanzadas por los estudiantes antes de la investigación demuestran una carencia en su conocimiento. Por eso decidimos presentar esas notas en el apartado 3.1. Se percibe, analizando las notas sacadas por los estudiantes en pruebas anteriores a la investigación, que la clase en general es bastante débil en relación con los conocimientos de español, con el 33% de desaprobación.

Ya hemos dicho que en la prueba de gramática, que se ha aplicado a ambos grupos directamente después de las instrucciones, el grupo de investigación, el del descubrimiento guiado, ha alcanzado un menor número de respuestas correctas, el 33,18 %, comparado con el grupo de control, el 36,36%. De la misma manera, en la prueba escrita, el grupo de control ha obtenido mejores resultados, el 50 % de aprobación, incluyendo una nota A, mientras que el grupo de investigación no ha tenido ningún aprobado en la misma prueba. Además de los conocimientos léxicos discutidos anteriormente, otro factor que se debe tener en cuenta en este caso es el intervalo de tiempo entre la prueba de gramática y la prueba escrita. El grupo de investigación tuvo cuatro semanas entre la última clase de instrucciones con el Descubrimiento Guiado y la prueba escrita, mientras que el grupo de control tuvo 2 semanas

⁶ Véase el Marco Teórico

entre la última clase de gramática y la respectiva prueba. Cuanto más tiempo ha pasado, más los estudiantes pueden haber olvidado.

La motivación también tiene una gran influencia en el resultado de la prueba escrita. Antes de la prueba escrita ambos grupos recibieron una tarea que consistía en escribir un texto semejante al de la prueba. El objetivo era que los estudiantes tuviesen la oportunidad de entrenar para la prueba, esclarecer dudas y recibir *feedback* de la instructora. Aunque estaban conscientes de que la tarea los prepararía para la prueba, solamente un estudiante la hizo, el estudiante que recibió la nota A. Discutiremos más sobre la motivación en el próximo apartado.

Tras estos descubrimientos, nos queda una duda: ¿Si hubiéramos tratado de enseñar tanto el vocabulario como la gramática al grupo de investigación, los estudiantes de este grupo hubieran alcanzado mejores resultados que los del grupo de control en las pruebas?

De cualquier manera, los resultados de las pruebas señalan que el método descubrimiento guiado no resultó más eficiente que el método tradicional. Sin embargo, se hace necesario tener en cuenta otros factores que pueden haber afectado al resultado del estudio. Es lo que vamos discutir en la continuación.

Thornbury (1999) discute que una de las ventajas del enfoque deductivo, típico de la enseñanza tradicional de gramática, utilizado con el grupo de control, es que toma menos tiempo en las clases, mientras que el enfoque inductivo toma más tiempo⁷. Es obvio entonces que el método Descubrimiento Guiado, necesita más tiempo de lecciones. Además, Alfieri y Brooks et.al. (2010)⁸ llegaron a la conclusión en sus estudios que los alumnos tardan más en encontrar soluciones a los problemas y en reaccionar a instrucciones, si reciben una enseñanza por descubrimiento guiado. Consecuentemente, en el caso de nuestra investigación, en la cual ambos grupos recibieron el mismo número de horas de clases, el grupo de control fue más beneficiado. O sea, el grupo de investigación necesitaría más tiempo que el grupo de control para estudiar el mismo contenido, pero como este no fue el caso, el grupo de investigación fue desfavorecido.

Por otro lado, los resultados pueden considerarse auténticos si llevamos en cuenta la investigación de Alfieri y Brooks et.al. (2010), en la cual han constatado que las instrucciones explícitas, o sea basadas en el enfoque deductivo, que es común en la enseñanza tradicional de gramática, utilizadas al grupo de control, favorecen más a los adolescentes que la enseñanza

⁷ Véase el capítulo 2.1.1

⁸ Véase el capítulo 2.2

por Descubrimiento Guiado. Nótese que los informantes de nuestro estudio son todos adolescentes. Eso puede explicar los resultados negativos del experimento.

5.2. La motivación y la participación de los alumnos

A partir de los resultados de las encuestas, observamos que el grupo del Descubrimiento Guiado no ha presentado una mejora significativa en la motivación y en la participación en las clases de ELE. A la pregunta “*Jag är väl motiverad och engagerad under spansklektionerna*”, que se utilizó igualmente en ambas encuestas, las respuestas del grupo de investigación expresan un empeoramiento en la motivación y en la participación en las clases de ELE después del período de investigación.

Otra pregunta que utilizamos para comparar el grado de participación activa de los estudiantes antes y después del período de investigación es “*Jag samarbetar och interagerar gärna med klasskamraterna*”. Comparando las respuestas a esta pregunta, de la pre encuesta con las de la pos encuesta, no notamos ninguna modificación.

Los informantes del grupo de investigación demuestran también un empeoramiento en cuanto a recordarse de los conocimientos adquiridos durante las clases. A la pregunta “*Jag kommer lätt ihåg vad jag lärde mig från en vecka till den andra*”, obtuvimos 3 respuestas positivas contra 4 respuestas negativas en la encuesta pre investigación. Ya en la encuesta pos investigación, obtuvimos 7 respuestas negativas y ninguna positiva.

Para participar activamente durante una clase es necesaria la concentración. Para comparar el grado de concentración de los estudiantes antes de la investigación y durante las clases por Descubrimiento Guiado, hicimos la siguiente pregunta en las dos encuestas: “*Jag har/hade lätt att hålla koncentration under genomgångar*”. Las respuestas a esta pregunta son iguales en ambas encuestas, lo que demuestra que el Descubrimiento Guiado no ha afectado, ni positivamente, ni negativamente la concentración de los estudiantes.

Es posible explicar por qué el Descubrimiento Guiado no ha mejorado la concentración de los estudiantes, consecuentemente, tampoco ha mejorado la participación activa, teniendo en cuenta la teoría de Lee y VanPatten (1995)⁹. Según ellos, el aprendiente de un idioma extranjero presta atención primeramente a los ítems léxicos de un enunciado y para procesar los ítems gramaticales es necesario comprender los ítems léxicos. Consideramos que para

⁹ Véase el Marco Teórico

sentirse motivado para participar activamente de tareas de procesamiento de ítems gramaticales, se hace necesario, en primer lugar, que el alumno comprenda los enunciados. Lamentablemente, hemos constatado que a los alumnos investigados les falta una base de vocabulario, lo que hemos discutido anteriormente en el apartado 5.1.

A parte de esto, Denscombe (2009)¹⁰ alega que los informantes suelen cambiar su comportamiento al saber que están siendo investigados. En el caso de este estudio, notamos que los investigados tuvieron una actitud negativa frente a la investigación. Esas experiencias las hemos registrado en las observaciones y reflexiones después de cada clase. Por ejemplo, uno de los alumnos del grupo de investigación ha dicho que no haría la prueba de gramática porque creía que el único objetivo de la prueba era la recolección de datos para nuestra investigación y no para el desarrollo de sus propios conocimientos.

También se puede explicar la baja representación por causa de la actitud negativa de los estudiantes en cuanto al español como asignatura escolar. Al ser indagados sobre la importancia del español en el instituto, “*Spanska är ett viktigt ämne i skolan*”, ningún alumno de ninguno de los dos grupos ha expresado que piensan que es una asignatura muy importante. Por otro lado, siete han expresado que es importante mientras que seis contestaran que no es importante y uno que no es nada importante¹¹. Puestas en una balanza, las respuestas negativas pesarían más que las positivas. Así siendo, el hecho de que a finales de nuestra investigación los alumnos también tenían pruebas en otras asignaturas, puede haber afectado la motivación para hacer la prueba escrita de Español.

Igualmente, a la primera pregunta de la primera encuesta, el grupo de investigación señala una motivación negativa para participar de las clases de español y a la misma pregunta de la segunda encuesta, el grupo de investigación señala un empeoramiento de la motivación¹².

5.3. Indicaciones positivas al Descubrimiento Guiado

Salvo los resultados negativos que hemos alcanzado con el experimento, las encuestas señalan algunas actitudes favorables al método Descubrimiento Guiado. Primeramente comparamos las respuestas del grupo de investigación de la encuesta pre investigación con las de la encuesta pos investigación. Los alumnos del grupo de investigación demuestran, en la primera

¹⁰ Véase el capítulo 4.3.

¹¹ Véase el capítulo 4.3.2

¹² Véase el capítulo 4.3.1

encuesta, que no buscan interactuar ni cooperar con los compañeros de clase y no hubo ninguna alteración en las respuestas a la misma pregunta de la encuesta pos investigación. En la primera encuesta preguntamos a los alumnos si tienen algún problema en hablar el español en la clase y la mayoría señala que sí. No obstante, señalan, en la segunda encuesta, que con el método Descubrimiento Guiado han tenido bastantes oportunidades para hablar el idioma, lo que podría llevar a una mejora en la interacción y comunicación en la lengua meta si utilizado por más tiempo.

Con las respuestas a la pregunta cinco de la primera encuesta y a la pregunta siete de la segunda encuesta, que trata de la comprensión de las explicaciones, el grupo de investigación señala una mejora en la comprensión de las explicaciones con el Descubrimiento Guiado.

En contradicción a los resultados de las pruebas, a la pregunta sobre el aprendizaje de nuevas palabras, los informantes que han recibido enseñanza por el Descubrimiento Guiado señalan también una pequeña mejora. De la misma manera, los mismos informantes opinan que se tornaron más conscientes sobre los objetivos de las tareas con el método puesto a prueba.

A una de las preguntas extras de la segunda encuesta, hicimos una comparación entre las respuestas del grupo de investigación y del grupo de control. La comparación señala que los alumnos piensan que las lecciones por el Descubrimiento Guiado son más bien estructuradas y las tareas son más interesantes y beneficiosas que la enseñanza tradicional.

Concluyendo, aunque los estudiantes señalan algunas ventajas con el método Descubrimiento Guiado, no hay indicaciones de que el método haya mejorado la motivación de los estudiantes para participar activamente de las clases durante la investigación. Discutimos que esto se debe tanto a la carencia de conocimientos léxicos de los estudiantes, como al impacto de la investigación y a la actitud negativa en cuanto al español como asignatura escolar.

6. Conclusión

Los resultados de las pruebas señalan que el método Descubrimiento Guiado no ha resultado más eficiente que el método tradicional. Aunque el Descubrimiento Guiado cumple con las exigencias del Plan Curricular del Instituto Sueco y con el Plan de Estudios de Lenguas Modernas, los resultados de las pruebas aplicadas a los informantes después de la aplicación del método en cuestión indican que el Descubrimiento Guiado no ha dado mejores resultados

en el aprendizaje del contenido gramatical. De la misma manera, analizando los resultados de las encuestas, notamos que el Descubrimiento Guiado tampoco ha mejorado la motivación de los informantes para participar activamente de las clases de ELE.

Hemos concluido también que hay algunos factores importantes que han influido en los resultados de las pruebas. Son ellos, los conocimientos anteriores, el vocabulario, el tiempo de aplicación y la edad de los informantes.

En el Marco Teórico presentamos teorías que comprueban la importancia del vocabulario. Lee y VanPatten (1995) discuten que el aprendiente percibe primero los ítems léxicos de un enunciado y por último los ítems gramaticales. También afirman que para poder procesar la gramática, necesitan comprender el *input*. Y para comprender el input se hace necesario conocimientos léxicos, lo que a los informantes les faltaba. Las notas que los informantes han sacado en algunas tareas antes de la investigación señalan un bajo nivel de conocimiento del idioma. Especialmente, los informantes del grupo del Descubrimiento Guiado han sacado notas más bajas que los del grupo de control.

Entre las actividades más comunes de la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras en Suecia está el entrenamiento del vocabulario. El grupo de control, el del método tradicional, recibió una tarea de casa para entrenar el vocabulario utilizado durante las instrucciones de gramática. Por otro lado, el grupo de investigación entrenó un cierto vocabulario con una actividad de precalentamiento en el inicio de la investigación, pero no recibió ninguna tarea de casa para entrenar el vocabulario utilizado durante las instrucciones de gramática. Esto da al grupo de control una ventaja frente al grupo del Descubrimiento Guiado. O sea, el entrenamiento del vocabulario como tarea de casa ayudó a los informantes del grupo de control a obtener mejores resultados tanto en la prueba de gramática como en la prueba escrita.

Otro factor que facilitó para los estudiantes del grupo de control fue el tiempo entre la última clase de gramática y la prueba escrita, dos semanas. Mientras que los informantes del grupo de investigación tuvieron 4 semanas entre la última clase de gramática y la prueba escrita. Cuánto más tiempo ha pasado, más los alumnos pueden haber olvidado.

Además, Alfieri y Brooks et.al. (2010) afirman que los métodos deductivos, como la enseñanza tradicional de la gramática utilizada al grupo de control, son preferibles para aprendientes adolescentes. Ya que todos los informantes son adolescentes, y ya que el grupo de control obtuvo mejores resultados, esta teoría es comprobada en este experimento.

A parte de esto, según lo que presentamos en el marco teórico, una enseñanza basada en el Descubrimiento Guiado necesita más tiempo de aplicación que una enseñanza tradicional.

Como los dos grupos recibieron la misma cantidad de horas de instrucciones gramaticales, el grupo de investigación no ha podido alcanzar los mismos resultados que el grupo de control.

Otro importante aspecto que se debe tener en cuenta es que tanto el Plan Curricular como Svinicki (1998) expresan que la enseñanza debe centrarse en el alumno y no en el contenido o el método. Aunque hemos tratado de adaptar la enseñanza a las individualidades de los alumnos, el tiempo disponible a la investigación y el hecho de que estábamos experimentando un cierto método, con un contenido lingüístico pre decidido, no nos permitió adaptar bastante el contenido y la metodología para alcanzar las necesidades de los estudiantes.

Llegamos también a la conclusión que la debilidad en los conocimientos léxicos de los estudiantes del grupo de investigación ha afectado la motivación para participar activamente y atentamente de las clases.

Por último nos gustaría añadir que son necesarios estudios más extensos, con un mayor número de informantes. Recomendamos también que se haga un nuevo tipo de investigación, en vez de hacer un experimento aplicando el Descubrimiento Guiado como método nuevo, recomendamos que se hagan observaciones, en clases donde el Descubrimiento Guiado ya hubiera sido utilizado por más tiempo. Instructores más experimentados y alumnos más acostumbrados al método pueden llevar a resultados diferentes.

7. Bibliografía

Alfieri, L., Brooks, P.J., Aldrich, N.J. y Tenenbaum, H.R. (2010). Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? *Journal of Educational Psychology* 2011, Vol.103, No.1, 1-18. American Psychological Association.

Björesson, L. (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. Institution för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Consultado en 8 de octubre de 2012.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.178021!/Menu/article/attachment/Strategier%20i%20engelska%20och%20moderna%20spr%C3%A5k.pdf

Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE revista didáctica ELE*. Número 10, 2010.

Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. *Aprendizaje por descubrimiento*. Consultado en 26 de noviembre de 2012.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedesubrimiento.htm

Clark, R. E., Kirschner, P. A. y Sweller, J. (2012). Putting Students on the Path to Learning. The Case for Fully Guided Instruction. *American Educator*. (20012/36/1). Washington: American Federation of Teachers.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken-för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.

Gollin, J. (1998). Deductive vs. Inductive Language Learning. En *ELT Journal Volume 52/1 January 1998*. Oxford University Press 1998. Extraído de Malardalen University College en 19 de septiembre de 2012: <http://eltj.oxfordjournals.org/>

Lacunza International House San Sebastian. *Curso de Metodología y Cultura*. Julio de 2012. San Sebastian, España. (Fuente no publicada)

Lee, J. F. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. The McGraw-Hill Foreign Language Professional Series. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Saumell, M. V. (2011). Guided Discovery for Language Instruction: A Framework for Implementation at all Levels. En *English in Common*. Pearson Longman. Extraído en agosto de 2012 de:

http://www.pearsonlongman.com/englishincommon/members/Guided_discovery.pdf).
(fuente no publicada)

Skolverket (2011a). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola.

Skolverket (2011b). Kursplan i Moderna Språk.

Svinick, M.D. (1998). A Theoretical Foundation for Discovery Learning. En *Advances in Physiology Education*. Consultado el 19 de octubre de 2012 en: <http://advan.physiology.org/>

Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Essex: Pearson Education Limited

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer - inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Williams, M. och Burden, R.L. (1999), traducción de Valero, A. *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1: Carta Misiva



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS



UKK- Akademin för Utbildning Kultur och Kommunikation

En studie om Guidad Upptäckt i moderna språkundervisning.

Hej,

Som ni redan vet, så är jag lärarstudent och är här på xxxskolan på praktik. Den här terminen, förutom att undervisa, kommer jag att göra några undersökningar i skolan som kommer att användas för min uppsats, Examensarbete i Spanska. Jag har tänkte att min uppsats ska handla om metoder att lära ut moderna språk. Jag kommer att testa om en särskild metod är lämplig för att användas i gymnasieskolan i Sverige. Jag skulle därför uppskatta om du ville delta i undersökningarna. Undersökningarna kommer att bestå av några frågeformulär, som den här, och några tester om dina kunskaper i spanska. All undersökning kommer att ske anonymt, d.v.s. du behöver inte ange ditt namn, jag kommer inte använda varken skolans namn eller elevernas namn vid presentation av resultaten. Resultaten på testerna kommer att användas för att bedöma metoderna jag använder mig av under lektionerna och endast för redovisning i min uppsats och inte för andra undersökningar. Längre fram under min praktikperiod kommer din klass att vara delad i två grupper. Varje grupp kommer vid ett tillfälle att få förklaringar med två olika metoder som kommer att jämföras med hjälp av kunskapstester. För att försäkra att undersökningar förblir anonyma samtidigt som jag har möjlighet att slumpvist dela klassen i två grupper redan idag, kommer du att få en gruppnummer. Du tillhör grupp 1.

Vill du inte svara på frågeformulären och testerna, var vänlig informera mig.

Tack för ditt bidrag

Aline Almeida Eriksson

Lärarstudent vid Mälardalens Högskola

e-post adress: aaa06001@student.mdh.se

Anexo 2: Tareas posibilitadoras al grupo de investigación

Nombre: _____

Conjugué los verbos en el **pretérito indefinido** (preteritum) para las personas del singular. (p.197-199)

	Viajar	Jugar	Conocer	Salir	Ir
Yo					
Tú					
Él/ella					

Vilket av verben ovan är "diftongerande" och vilket är oregelbundet?

De markerade verben nedan är i tempus "presente". Fyll på luckorna med verben i "pretérito indefinido".

Ejemplo: **Viajo** a España todos los años. El verano pasado **viajé** a Barcelona.

1. **¿Viajas** a Perú todas las vacaciones? _____ a Quito el año pasado, ¿verdad?
2. Mi amiga **viaja** a Inglaterra todas las navidades pero el invierno pasado no _____ porque estaba enferma.
3. **Juego** al balonmano todas las semanas. La semana pasada _____ en Umeå.
4. **¡Juegas** al ordenador todas las noches! ¡El fin de semana pasado _____ por más de diez horas!
5. Mi hermano **juega** con sus amigos todos los días pero ayer _____ con nuestro primo.
6. **Conozco** a muchas personas interesantes. En 2002 _____ a un periodista famoso.
7. **¿Conoces** a algún famoso? _____ a Enrique Iglesias cuando fuiste a Madrid, ¿verdad?
8. Mi madre todavía no **conoce** a mi novio pero mi padre lo _____ anteayer.
9. **Salgo** con mis amigos casi cada fin de semana. El fin de semana pasado _____ con mis amigos a un bar.
10. **¿Sales** a discotecas los sábados? ¿_____ con tu novio el sábado pasado?
11. Mi madre **sale** del trabajo a las 4 de la tarde pero ayer _____ más tarde.
12. **Voy** al gimnasio cada semana. La semana pasada _____ dos veces.
13. **¿Vas** a la discoteca cada fin de semana? _____ a la discoteca el sábado pasado?
14. Mi hermano normalmente **va** a la escuela en bici pero ayer _____ en coche.

När använder man "presente" och när använder man "pretérito indefinido"? Skriv dina egna regler.

Vilka tidsuttryck kan man använda tillsammans med "pretérito indefinido"?

Anexo 3: Tareas al grupo de control

Nombre: _____

Preteritum (Pretérito indefinido) används för att uttrycka förflutentid. Några tidsuttryck som används med preteritum är:

Spanska	Svenska	Spanska	Svenska
Ayer	I går	La semana pasada	Förra veckan
Anteayer	I förrgår	El mes pasado	Förra månaden
Anoche	I går kväll, i går natt, i natt	Hace dos meses	För två månader sedan
Ayer por la noche	I går kväll	El año pasado	Förra året
Ayer por la mañana	I går morse	En el siglo XIX	På 1800-talet
Ayer por la tarde	I går eftermiddag	En 1936	År 1936

Los verbos en el pretérito indefinido(p.197-199)

	<u>Viajar</u>	<u>Jugar</u>	<u>Conocer</u>	<u>Salir</u>	<u>Ir</u>
1. Yo	viajé	jugué	conocí	Salí	fui
2. Tú	viajaste	jugaste	conociste	Saliste	fuiste
3. Él/ella	viajó	jugó	conoció	salió	fue

Komplettera meningarna med verben i preteritum

15. El verano pasado _____ (yo, viajar) a Barcelona.
16. ¿_____ (tu, viajar) a Quito el año pasado?
17. Mi amiga no _____ (viajar) a Inglaterra la navidad pasada porque estaba enferma.
18. La semana pasada _____ (yo, jugar) al balonmano en Umeå.
19. ¡El fin de semana pasado _____ (tu, jugar) en el ordenador por más de diez horas!
20. Mi hermano _____ (jugar) con nuestros primos ayer.
21. En 2002 _____ (yo, conocer) a un periodista famoso.
22. _____ (tu, conocer) a Enrique Iglesias cuando fuiste a Madrid, ¿verdad?
23. Mi madre todavía no conoce a mi novio pero mi padre lo _____ anteayer.
24. El fin de semana pasado _____ (yo, salir) con mis amigos a un bar.
25. ¿_____ (tu, salir) con tu novio el sábado pasado?
26. Mi madre _____ (salir) del trabajo a las 4 de la tarde ayer.
27. La semana pasada _____ (yo, ir) al gimnasio dos veces.
28. ¿_____ (tu, ir) a la discoteca el sábado pasado?
29. Ayer mi hermano _____ a la escuela en coche.

Anexo 4: Encuesta pre investigación

Var vänlig kryssa för det alternativ som passar bäst dig.

1. Jag är välmotiverad och engagerad under spanskalektionerna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

2. Jag har lätt att hålla koncentrationen under genomgångar.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

3. Jag samarbetar och interagerar gärna med klasskamraterna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

4. Jag har inga problem att prata spanska inför hela klassen.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

5. Jag förstår alla förklaringar som läraren ger hela klassen.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

6. Jag har lättare att förstå när läraren förklarar någonting bara för mig.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

7. Jag har lätt att lära mig nya ord på spanska.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

8. Jag kommer lätt ihåg vad jag lärde mig från en vecka till den andra.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

9. Jag är medveten om kursmålen och betygskriterierna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

10. Läraren presenterar alltid arbetstema, målen och betygskriterierna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

11. Jag är medveten om målen med aktiviteterna vi får av läraren.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

12. Jag är medveten om min inlärningsstil, på vilket sätt jag lär mig bäst.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

13. Jag är [] Tjej [] Kille

Du tillhör grupp .

Anexo 5: Encuesta pos investigación

Svara på frågorna angående de lektionerna ni hade med mig.

Grupp: _____

1. Spanska är ett viktigt ämne i skolan.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

2. Jag kommer att ha nytta av spanskaspråket i framtiden.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

3. Jag var väl motiverad och engagerad under spansklektionerna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

4. Jag hade lätt att hålla koncentration under genomgångar.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

5. Jag samarbetade och interagerade gärna med klasskamraterna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

6. Jag hade tillräckligt många tillfällen att prata spanska i klassrummet.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

7. Jag hade lätt att förstå reglerna som förklarades inför hela klassen.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

8. Jag hade lättare att förstå reglerna när läraren förklarade någonting personligt till mig.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

9. Jag hade lätt att lära mig nya ord.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

10. Jag kunde se sammanhang mellan lektionerna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

11. Jag kommer lätt ihåg vad jag lärde mig från en vecka till den andra.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

12. Jag har ett bra ordförråd på spanska.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

13. Jag var medveten om syftet med uppgifterna.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

14. Uppgifterna var väl strukturerade, vi fick först de lättaste och enklaste uppgifterna som ledde till mer svårare och komplexa uppgifter.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

15. Uppgifterna var intressanta och jag lärde mig av dem.

Instämmer helt	Instämmer nog	Instämmer nog inte	Instämmer inte alls
[]	[]	[]	[]

Skriv egna åsikter om de olika momenten eller om undervisning i generellt.

Anexo 6: Requisitos de conocimientos (Skolverket, 2011b)

Kunskapskrav

Betyget A

Eleven förstår **helheten och uppfattar väsentliga detaljer** i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen. Eleven visar sin förståelse genom att **översiktligt** redogöra för och kommentera innehåll **och detaljer** samt genom att med **gott** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven **i viss utsträckning** strategier för lyssnande och läsning.

Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder **på ett relevant och effektivt sätt** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, **relativt tydligt och relativt sammanhängande**. För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.

I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven **tydligt** och enkelt med ord, fraser och meningar **samt i någon mån anpassat till syfte, mottagare och situation**. Dessutom väljer och använder eleven **flera olika** strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.

Eleven kommenterar **översiktligt** några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Betyget B

Betyget B innebär att kunskapskraven för C och till övervägande del för A är uppfyllda.

Betyget C

Eleven förstår **det huvudsakliga innehållet och uppfattar tydliga detaljer** i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen. Eleven visar sin förståelse genom att **i enkel form** redogöra för och kommentera innehåll **och detaljer** samt genom att med **tillfredsställande** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven **i viss utsträckning** strategier för lyssnande och läsning.

Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder **på ett relevant sätt** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven enkelt, **relativt tydligt och till viss del sammanhängande**. För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enkla förbättringar av, egna framställningar.

I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven **relativt tydligt** och enkelt med ord, fraser och meningar. Dessutom väljer och använder eleven **några olika** strategier som löser problem i och förbättrar interaktionen.

Eleven kommenterar **i enkel form** några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Betyget D

Betyget D innebär att kunskapskraven för E och till övervägande del för C är uppfyllda.

Betyget E

Eleven förstår **det mest väsentliga av** innehållet i tydligt talat, enkelt språk i lugnt tempo samt i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen. Eleven visar sin förståelse genom att **i enkel form** redogöra för och kommentera innehållet samt genom att med **godtagbart** resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

För att underlätta sin förståelse av innehållet i det talade språket och texterna väljer och använder eleven **någon** strategi för lyssnande och läsning.

Eleven väljer texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier, samt använder **med viss relevans** det valda materialet i sin egen produktion och interaktion.

I muntliga och skriftliga framställningar av olika slag formulerar sig eleven **enkelt och begripligt med fraser och meningar**. För att förtydliga och variera sin kommunikation bearbetar eleven, och gör enstaka **enkla** förbättringar av, egna framställningar.

I muntlig och skriftlig interaktion uttrycker sig eleven **begripligt** och enkelt med ord, fraser och meningar. Dessutom väljer och använder eleven **någon** strategi som löser problem i och förbättrar interaktionen.

Eleven kommenterar **i enkel form** några företeelser i olika sammanhang och områden där språket används, och gör då också enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Skolverket: http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasi utbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/subject.htm?subjectCode=MOD&courseCode=MODXXX02#anchor_MODXXX02