



# Metodologías activas para el tratamiento de errores gramaticales en el aula de ILE

*Active methodologies for grammatical errors treatment in the EFL classroom*

Beatriz Chaves-Yuste  
*Universidad Complutense de Madrid*



## Resumen

Las metodologías activas ofrecen nuevas formas de comunicar y conectar la educación con la realidad existente (Giroux, 2008) y mejoran el aprendizaje de lenguas extranjeras. La finalidad de la presente investigación es analizar si el uso integrado de seis metodologías activas (aprendizaje basado en tareas, aprendizaje cooperativo, instrucción basada en contenido, aprendizaje invertido, gamificación y aprendizaje basado en el juego) ayuda a disminuir los errores gramaticales de los estudiantes. Para proceder a tales efectos, se realiza una intervención empírica exploratoria en la asignatura de inglés como lengua extranjera fundamentada en dichas metodologías, tomando como muestra de estudio un grupo de 122 estudiantes de educación secundaria. Se utilizaron como instrumentos de recogida de datos dos test con el formato de entrevista. El análisis de los datos obtenidos confirma las hipótesis, ya que se observa una reducción significativa en el número de errores gramaticales tras el uso integrado de estas metodologías activas.

**Palabras clave:** Metodologías activas; Competencia oral; Análisis de errores; Gramática; Inglés como lengua extranjera

## Abstract

Active methodologies offer new ways of communicating and connecting education with the existing reality (Giroux, 2008) as well as improving foreign language learning. The purpose of the present research is to analyze whether the integrated use of six active methodologies (task-based learning, cooperative learning, content-based instruction, flipped learning, gamification and game-based learning) helps to decrease students' grammatical errors. To this end, an exploratory empirical intervention is carried out in the subject of English as a foreign language based on these methodologies, taking as a study sample a group of 122 secondary school students. Two tests in interview format were used as data collection instruments. The analysis of the data obtained confirms the hypotheses since a significant reduction in the number of grammatical errors is observed after the integrated use of these active methodologies.

**Keywords:** Active learning methodologies; Speaking skill; Error analysis; Grammar; English as a foreign language

## INTRODUCCIÓN

El uso de la lengua extranjera con fines auténticos o reales (Lee y Van Patten, 2003) y del manejo correcto de la tecnología en esta era digital (Gutiérrez et al., 2017) ha impulsado la implementación de diferentes metodologías de aprendizaje activas que buscan un aprendizaje significativo, dinámico y motivador para el alumnado, más aún si cabe, en la etapa de la educación secundaria. Las metodologías activas surgen para fomentar la autonomía, creatividad y la participación activa de los estudiantes (Aiche, 2011) y sitúan como centro de aprendizaje al estudiante con espíritu crítico que es guiado por el docente (Labrador y Andreu, 2008) para realizar actividades de aprendizaje significativas en un entorno real en interacción con los demás. Por ello, se pueden enmarcar dentro de la psicología cognitiva y las perspectivas constructivistas vigotskianas que caracterizan el aprendizaje como un proceso activo, constructivo, social y contextual a través de la interacción con los compañeros y docentes (Onrubia y Mayordomo, 2015).

Su aplicación, junto con el uso de herramientas digitales, ha demostrado influir positivamente en la adquisición de lenguas extranjeras (Devira, 2020; Pedroso de Moraes y Alves de Oliveira, 2019) por lo que su uso puede ser beneficioso para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de la mencionada etapa educativa. Por todo ello, el objetivo de este trabajo es analizar si el uso integrado de seis metodologías activas —aprendizaje basado en tareas, aprendizaje cooperativo, instrucción basada en contenido, aula invertida, gamificación y aprendizaje basado en el juego— podría ayudar a reducir el volumen de errores gramaticales en el discurso oral y, por consiguiente, mejorar la calidad de la expresión oral en la lengua inglesa en educación secundaria en España. No obstante, a pesar de trabajar los errores gramaticales en la clase de inglés como lengua extranjera (de aquí en adelante, ILE), su tratamiento de forma intervencionista no parece ser, en la mayoría de los casos, la opción más didáctica e idónea, pues la corrección de errores debe relegarse únicamente a aquellas situaciones en las que los errores impiden la comunicación entre emisor y receptor (Krashen, 1982; Richards y Farrell, 2011). De hecho, el discurso de los aprendientes mejora gracias a la interacción con otros compañeros y/o con el docente mediante el uso de la lengua meta (Cantero, 2014; Mackey y Polio, 2009), puesto que, tal y como apunta Dabrowska (2019), el aprendiente poco a poco va comprendiendo el funcionamiento de la lengua una vez que recibe input real que le motiva y le impulsa a producir la lengua de forma análoga.

De este modo, los discentes participan activamente en el mundo que les rodea y reflexionan respecto a las experiencias vividas llegando a alcanzar exitosamente las competencias (Crisol-Moya et al., 2021). Por su parte, el docente no es el único ni principal responsable de la construcción de conocimiento (Torres, 2019) sino que es el aprendiente el responsable del desarrollo de sus habilidades cognitivas y profesionales (Crisol, 2013) y de su propio aprendizaje de una forma autónoma. Así pues, como afirma Pertusa (2020), gracias a las metodologías activas, el estudiante tiene un rol completamente activo en el que debe desarrollar sus habilidades para poder realizar retos motivadores, teniendo en cuenta los intereses y características propias del grupo, conectados, a su vez, con la realidad que les rodea. Deben promover el suficiente desarrollo de habilidades cognitivas, competencias, creatividad, habilidades comunicativas y reflexión crítica. Fink (2003) propuso una visión específica del aprendizaje activo en el que se triangulan la información y las ideas obtenidas a raíz de la interacción, el aprendizaje experiencial y el diálogo reflexivo. Además, la utilización de metodologías activas ayuda a mejorar el rendimiento y la motivación de los estudiantes (Yusuk, 2020), propicia el desarrollo de capacidades de orden superior y mejora la atención a los diferentes estilos de aprendizaje individuales del alumnado respecto a la metodología tradicional y pasiva.

En el caso concreto de la clase de ILE, aquí también el uso de metodologías activas incentiva el interés, la motivación y la implicación del alumnado en las tareas propuestas (Michel et al., 2009). Además, ayudan a mejorar la interacción (Watanapokakul, 2011) y fomentan el disfrute por parte de los discentes de las sesiones en el aula (Gholami et al., 2014). No obstante, una mala praxis o una implementación inadecuada, consecuencia de una falta de formación por parte del profesorado, pone en duda los beneficios (Devira, 2020). Por ello, es primordial hacer un uso óptimo de las metodologías activas en la clase de ILE debido a los pobres resultados obtenidos por los estudiantes españoles de educación secundaria en el índice del dominio de la lengua inglesa: posición número 33 dentro del ranking mundial en el que se evalúan 112 países (Informe Educatio First. Ef Epi, 2022). Parece que, a pesar de que la lengua inglesa es estadísticamente la primera lengua extranjera de estudio obligado en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020), el número de horas lectivas recibidas por el estudiantado español es alto, y su dominio es imprescindible para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, se siguen observando aún errores de base que deben ser subsanados.

Por ello, consideramos relevante el hecho de examinar los errores en inglés tanto en la producción oral como escrita de los aprendientes con el fin de describir

la variabilidad de interlengua (Othman, 2003) y humanizar el concepto del error, pues ahora son considerados como indicadores clave en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. El diagnóstico de errores ayuda a evaluar el desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera en la que se encuentran los discentes y así ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo que es apropiado para el grupo en cada etapa (Marín, 2013). Los errores se convierten en necesarios en el aprendizaje de la lengua del aprendiz y representan la trayectoria entre la competencia transitoria y la lengua meta. Demuestran en qué fase de su proceso de aprendizaje se encuentra el alumno, que suele centrarse en cuatro conceptos: simplificación, generalización, omisión y transferencia. Estos errores no deben ser penalizados por el docente, sino que deben ser analizados de una forma positiva ya que demuestran la evolución que se está llevando a cabo en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de la lengua (Estrada, 2014). Para ello, en el aula, el profesorado debe adaptar su metodología con el fin de potenciar la interacción entre el estudiantado, evitando las constantes correcciones de los errores cometidos y considerándolos como elementos naturales necesarios en el proceso de adquisición de la lengua (Corder, 1981). Sólo cuando los errores provocan interpretaciones erróneas y dificultan la comunicación, los docentes pueden interceder, siempre teniendo en cuenta y valorando la correcta producción por parte del alumnado (Zayas, 2002). El profesorado debe guiar el proceso de aprendizaje y proporcionar los significados adecuados que estimulen a los discentes a reflexionar y elaborar sus propias hipótesis lingüísticas (Scrivener, 2012) negociando el significado con sus compañeros y/o con el docente, por lo que los discentes desarrollan su pensamiento crítico, formulan, comprueban y reestructuran las hipótesis sobre las reglas lingüísticas sin ninguna presión (Estrada, 2014).

Al igual que otros investigadores conscientes del papel fundamental que desempeña la gramática en el aprendizaje de una lengua (Estrada y Zayas, 2019; Griffiths, 2008), pretendemos implementar y analizar metodologías activas que fomenten la interacción y la negociación de significados, con el fin de disminuir los errores gramaticales y, por consiguiente, mejorar la competencia lingüística de forma natural y distendida lejos de las metodologías tradicionales basadas en ejercicios mecánicos, comúnmente realizados de forma escrita (Estrada, 2017). Para ello, hemos considerado conveniente integrar prácticas efectivas de las seis metodologías activas. A pesar de las investigaciones sobre el uso de metodologías activas y su incidencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ILE en diferentes etapas educativas (Bravo-Cobeña y Vigueras-Moreno, 2021; Jiménez-Ridruejo y Lanero, 2019; Özer, 2020; Pedroso de Moraes y Alves de Oliveira, 2019; Vélez y

Ramos, 2018; Warburton, 2016, entre otros), no existe a día de hoy ninguna investigación controlada y empírica que se haya encontrado en la literatura que analice el uso de las seis metodologías activas que se trabajan en este estudio para tratar de mejorar la gramática de los discentes o analizar sus errores gramaticales.

En este estudio, las diferentes metodologías se vertebraron sobre los principios de la gamificación, entendida como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos (Deterding et al., 2011) o la utilización de mecanismos, dinámicas y componentes para promover ciertos comportamientos (Lee y Hammer, 2011). Se presentó el proyecto de gamificación al alumnado que consistía en la narrativa épica de viajar a través del tiempo desde el siglo XVII hasta nuestros días, superando diez obstáculos de acuerdo a los acontecimientos históricos más relevantes de cada periodo (desde el Antiguo Régimen hasta el mundo contemporáneo). De este modo, se trabajaron también de forma simultánea los contenidos de la asignatura de Geografía e Historia bajo los preceptos de la metodología de la instrucción basada en el contenido. Por cada obstáculo superado, los discentes recibían una insignia, puntos o un avatar. La acumulación de diferentes insignias o puntos o la consecución de un avatar suponía avanzar hacia el siguiente nivel de la aventura. Las pruebas eran de diferente índole y abarcaban conjuntamente el contenido curricular de Geografía e Historia e ILE, trabajando las diferentes destrezas comunicativas y de corrección gramatical de la lengua con temática histórica. Todas las pruebas integraban a su vez, varias metodologías activas. Se utilizó la clase invertida para la explicación de conceptos ya que a través del visionado de vídeos cortos se les presentó a los discentes los contenidos gramaticales que después se debían desarrollar con la práctica en el aula mediante grupos cooperativos. De este modo, se compatibilizó el trabajo dentro y fuera del aula de manera exitosa. Los equipos heterogéneos cooperativos fueron creados por el docente teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas del alumnado y respondían a ciertos roles establecidos (secretario, portavoz, coordinador y controlador). Además, estos grupos, dentro del marco de la gamificación, compitieron entre sí en el viaje en el tiempo. Cada equipo elegía su itinerario particular y, por ende, debían superar obstáculos o retos específicos para poder avanzar en la aventura. Gracias a los equipos cooperativos, los discentes se ayudaban, interactuaban constantemente en la lengua meta y desarrollaban sus habilidades lingüísticas. Más aún, el aprendizaje cooperativo a su vez se integró con otras metodologías activas tales como el aprendizaje basado en tareas (por ejemplo, lectura de un texto —*pre-task*—, tomar notas y redactar un informe con la guía del docente —*task*— y focalización en el uso de la lengua —*language focus*—) siempre con la temática de la

época histórica de cada nivel, o el aprendizaje basado en el juego a la hora de participar en diferentes juegos customizados (v. gr., el *Trivial*, donde los estudiantes tenían que responder a todo tipo de preguntas relacionadas con los diferentes contenidos curriculares que el curso comprendía —lengua, historia, literatura, geografía, etc.—) para afianzar y repasar los contenidos previamente estudiados. . o

## OBJETIVOS

Nuestro estudio parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿es posible mejorar el conocimiento de la gramática inglesa en estudiantes españoles de educación secundaria mediante la puesta en marcha en el aula de diferentes metodologías activas integradas? Para dar respuesta a esta cuestión se plantea un objetivo doble:

- i) Analizar si existen diferencias significativas en la corrección gramatical del discurso oral una vez que el docente ha implementado las metodologías activas en el aula.
- ii) Analizar si disminuyen los diferentes tipos de errores gramaticales de acuerdo con la taxonomía de MacWhinney (2000) en los enunciados de los informantes.

La presente investigación parte de la hipótesis de que el uso integrado de metodologías activas en el aula de ILE en educación secundaria podría ser beneficioso para disminuir el número de errores gramaticales básicos.

## METODOLOGÍA

El diseño metodológico de este trabajo es un enfoque de investigación de campo empírica exploratoria (Arias, 2006) sobre la incidencia del uso integrado de seis metodologías activas en los errores gramaticales de los estudiantes de educación secundaria españoles. Se trata de una investigación mixta, ya que combina los datos adquiridos de la investigación-acción llevada a cabo en el aula y el análisis de los errores gramaticales cometidos. Esta investigación de tipo longitudinal de cohorte tiene como objetivo principal mostrar la relación causal entre las diferentes variables en un proceso deductivo: por un lado, mediante la investigación en acción, permite analizar e interpretar el uso de las metodologías activas en el aula de ILE, se reflexiona sobre su uso, se trazan conclusiones y se implementa un nuevo ciclo con las medidas oportunas para solventar los problemas o carencias observadas y proporcionar las mejores prácticas docentes (Denscombe, 2010); por otro lado, el análisis de errores sirve para obtener datos cuantitativos a partir de las entrevistas

orales individuales en inglés que tienen lugar al principio y al final del curso escolar, inmediatamente antes y después de la experimentación. La duración de esta investigación es de un curso académico completo (septiembre-junio, diez meses). Se emplea un diseño descriptivo e inferencial con una metodología de recogida de datos cuantitativa y transversal, ya que se utilizan los mismos momentos para la recogida de datos. Si bien es cierto que son abundantes los estudios sobre el uso de diferentes metodologías activas en la clase de lenguas extranjeras, no es frecuente encontrar investigaciones en las que se utilicen varias de forma integrada, y menos aún, para analizar los errores de los estudiantes. Esta investigación también se califica como intensiva ya que se da a un caso particular, con lo que la extrapolación de los resultados a otros estudios similares se ha de realizar con cautela.

## Participantes

Los informantes de este estudio conforman una población de ciento veintidós estudiantes de cuarto año de educación secundaria en un centro concertado de Madrid (España). La edad de los participantes oscila entre catorce y quince años de edad cuando la experimentación comenzó (M: 14,77; SD: 0,42) con un porcentaje superior de estudiantes identificadas con el género femenino (81.81%) frente al 18.19% que se identifica con el género masculino. La selección de la muestra fue intencionada mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad (Sabariego y Bisquerra, 2012). Los criterios de inclusión de la muestra fueron estar matriculados en el cuarto año de educación secundaria, tener el consentimiento parental firmado para participar en esta experimentación y no sufrir ninguna dificultad específica de aprendizaje, trastorno del neurodesarrollo o problema sensorial y/o psicológico.

## Instrumentos

Como instrumentos de recogida de datos, para identificar y clasificar los errores gramaticales de los participantes, se realizaron dos entrevistas orales antes y después de la aplicación de la propuesta metodológica activa. Ambas entrevistas fueron grabadas y transcritas siguiendo el sistema de transcripción de VOICE versión 2.1. (Breiteneder et al., 2006). Para describir los diferentes tipos de errores gramaticales se eligió la taxonomía de MacWhinney (2000), incluida en el proyecto CHILDES, que distingue errores cometidos en el nivel de la palabra y en el nivel de la enunciación o *utterance*, en el que se recogen los errores que afectan a segmentos más amplios de un enunciado o a un enunciado completo. MacWhinney (2000) establece como errores gramaticales los que se pueden dar en uno de los siguientes cinco supuestos:

- iii) Discurso telegráfico.
- iv) Discurso con palabras léxicas de contenido frecuentes pero con carencias de palabras funcionales.
- v) Enunciados con graves errores gramaticales (sin un sujeto y predicado definido).
- vi) Enunciados con problemas en el orden de las palabras, la estructura sintáctica o la morfología.
- vii) Errores gramaticales a nivel de la oración, como errores de concordancia o falta de partes de la oración.

Las preguntas de ambas entrevistas orales fueron recopiladas de las pruebas de expresión oral del examen oficial *First Certificate in English*, afiliado a la Universidad de Cambridge, que corresponde al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Por otro lado, se utilizó el diario del docente, que registró sistemáticamente las fortalezas y debilidades de cada sesión con el fin de mejorar la praxis docente e introducir los cambios pertinentes en el siguiente ciclo de la investigación en acción.

## Procedimiento

En primer lugar, el departamento de inglés del centro de estudio aceptó la propuesta de aplicar la integración de varias metodologías activas para los estudiantes de cuarto curso de educación secundaria. Tras ser aceptada por el director del centro, se enviaron formularios de consentimiento parental a todas las familias cuyos hijos formaban parte de la experimentación. También se les informó de que tenían la posibilidad de retirarse de la experimentación en cualquier momento. Todos los datos se recogieron de acuerdo con las directrices éticas de la Declaración de Helsinki y se garantizó la confidencialidad de los datos. La experiencia educativa se puso en marcha durante el curso escolar 2021-22, desde septiembre hasta junio. Durante la fase 0 (septiembre 2021), se realizó la primera entrevista oral en inglés y se observaron las carencias gramaticales que presentaba el alumnado al trabajar con el método comunicativo convencional. Transcurrido un mes, la investigadora, junto con el profesorado de ILE del centro, realizó una evaluación sobre la metodología, los recursos y las estrategias utilizadas en el aula. A continuación, se eligieron las metodologías activas más adecuadas para la muestra de estudio y se prepararon los materiales con los que trabajar durante la fase 1 (octubre 2021-enero



2022). Al finalizar esta fase, se administró una prueba de evaluación oral de ILE similar a la administrada al final de la fase 0. Se analizaron los resultados, estudiaron los errores y se reflexionó sobre los cambios necesarios para mejorar el uso de la gramática en la producción oral de los discentes. Durante la fase 2 (febrero-junio 2022), se implementaron las mejoras y una vez concluida, se evaluó la muestra de nuevo con una última entrevista oral en inglés. Se reflexionó una vez más y se esbozaron las conclusiones pertinentes. Se realizaron un total de 165 sesiones con una duración de cincuenta minutos cada una (total de 137,5 horas). La enseñanza fue impartida en el aula habitual de los estudiantes con condiciones óptimas de iluminación, ventilación y sonoridad.

### Análisis de los datos

El análisis de los datos obtenidos se realiza con el programa informático IBM SPSS Statistics 25 para Windows. En primer lugar, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, se aplica el test de Kolgomorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las variables. A continuación, se lleva a cabo un análisis descriptivo basado en la media y la desviación estándar de las variables estudiadas para verificar el objetivo 1. El resultado obtenido es de 0,059 con lo que se aplican pruebas paramétricas y coeficientes diferenciales. Por ello, con el fin de analizar el efecto de las metodologías activas propuestas en el discurso oral de los informantes en lo que respecta al número de errores gramaticales cometidos antes y después de la experimentación, se aplicó el *Student t-test* para muestras relacionadas. Se analiza el porcentaje de discurso con errores gramaticales teniendo en cuenta el número total de palabras emitidas por minuto en ambas entrevistas, antes y después de la experimentación. Con este análisis damos respuesta al objetivo 2. Para todos los análisis el nivel de significación es de  $p < 0.05$ .

### RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de los objetivos y análisis estadísticos correspondientes. En la Tabla 1, se muestra el análisis descriptivo de las diferentes variables (los diferentes tipos de errores gramaticales establecidos en la taxonomía de MacWhinney, 2000).

**Tabla 1. Número y porcentaje de errores por minuto de las cinco categorías de errores gramaticales cometidos antes y después de la experimentación (MacWhinney, 2000)**

	Entrevistas pre-experimentación		Entrevistas post-experimentación	
	Número de errores	Porcentaje de errores por minuto	Número de errores	Porcentaje de errores por minuto
Discurso telegráfico	11	0,13%	5	0,05%
Discurso con carencia palabras funcionales	0	0%	0	0%
Discurso con graves errores gramaticales	2	0,02%	0	0%
Discurso con problemas en el orden de palabras, estructura y/o morfología	70	0,86%	62	0,67%
Discurso con errores de concordancia o falta de partes de la oración	36	0,44%	26	0,28%

Los errores gramaticales más comunes son los que corresponden al orden de palabras dentro de la frase, a la estructura sintáctica general de la enunciación. Antes de comenzar la experimentación, los informantes cometieron setenta errores que disminuyeron a sesenta y dos. A pesar de no ser una cifra significativa, teniendo en cuenta el porcentaje del discurso que ocupan estos errores por minuto, disminuye cuantiosamente de un 0,86% a 0,67%, ya que la fluidez de los participantes aumenta y producen más palabras por minuto. En segundo lugar, se producen treinta y seis errores (0,44% del discurso en un minuto) de concordancia o producción de frases inconclusas antes de que la experimentación tuviera lugar, que disminuyen a veintiséis o 0,28%. El discurso telegráfico se reduce considerablemente también, de once a cinco errores (de 0,15% a 0,05%). Además, los errores gramaticales graves desaparecen por completo. Finalmente, la muestra no produjo en ningún momento de la experimentación un discurso con carencias de palabras funcionales.

Al analizar estos datos con el *Student t-test* para muestras relacionadas, se puede observar en la Tabla 2 cómo el discurso telegráfico y los errores gramaticales graves (sujeto y predicado) no mejoran significativamente tras el uso de las seis metodologías activas: discurso telegráfico:  $p=0,70$  y errores gramaticales graves:  $p=0,32$ . Sin embargo, los errores respecto al orden incorrecto de palabras o estructura sintáctica y los de concordancia o falta de partes de la oración disminuyen considerablemente, con una diferencia significativa de  $p=0,02$  para ambos casos. No hay ninguna variación en lo que respecta a los errores de carencia de palabras funcionales en el discurso, pues ni antes ni después de la experimentación han sido registrados en la producción oral de los informantes.

**Tabla 2. Student t-test para muestra relacionada de las cinco categorías de errores gramaticales (MacWhinney, 2000)**

	Media	Desviación	Desviación error promedio	t	Significación bilateral
Discurso telegráfico	0,43	0,53	0,11	0,38	0,70
Discurso con carencia palabras funcionales	0	0	0	0	0
Discurso con graves errores gramaticales	0,03	0,14	0,03	1	0,32
Discurso con problemas en el orden de palabras, estructura y/o morfología	0,40	0,78	0,16	2,43	0,02
Discurso con errores de concordancia o falta de partes de la oración	0,45	0,89	0,19	2,36	0,02

Finalmente, en la Tabla 3 se muestra el análisis del número total de errores gramaticales producidos antes y después de la experimentación de acuerdo al número de palabras pronunciadas por minuto. Hay una diferencia entre los diferentes momentos con una significación de  $p=0.005$ , lo que indica que el uso integrado de las metodologías activas es favorable para disminuir el número de errores gramaticales en el discurso de los participantes.

**Tabla 3. Student t-test para muestras relacionadas del número total de errores gramaticales antes y después de la experimentación (de acuerdo con el número de palabras producidas por minuto)**

	Media	Desviación	Error promedio	t	Significación (bilateral)
Errores gramaticales	0,85	1,28	0,27	3,11	0,005

Por otro lado, debemos destacar que el alumnado se mostró paulatinamente más motivado a lo largo de la experimentación. Durante la fase 0, los discentes no manifestaron gran interés en las actividades propuestas y las interacciones dentro del aula y durante la prueba oral pre-experimentación fueron escuetas y un tanto artificiales. Sin embargo, una vez implementadas las metodologías activas durante las fases 1 y 2 vertebradas sobre el viaje en el tiempo gamificado, se creó un ambiente agradable para los estudiantes, lo que originó una gran aceptación emocional. Además, el hecho de destinar las actividades más pasivas a través del aula invertida para casa y las más activas y exigentes en el aula que debían realizarse en grupos cooperativos provocó que los estudiantes se preocuparan más por las actividades propuestas, interaccionaran cada vez con más naturalidad y participaran activamente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que repercutió positivamente en la corrección gramatical en su producción oral.

## DISCUSIÓN

Esta investigación plantea dos objetivos: el primero, evaluar si existen diferencias significativas generales respecto al uso de la gramática prestando atención al número de errores gramaticales cometidos en las entrevistas orales antes y después de la experimentación, y, en segundo lugar, analizar si hay diferencias significativas entre los diferentes tipos de errores gramaticales señalados en la taxonomía de MacWhinney (2000). Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se ratifica la hipótesis y el primer objetivo, pues en términos generales, el uso que los informantes hacen de la gramática mejora sustancialmente gracias a la implementación de las metodologías activas anteriormente señaladas. Por otro lado, también observamos que, de los cinco errores gramaticales estudiados, el primero, el uso de un discurso telegráfico mejora tras el uso de las metodologías activas pero no reporta una significación estadística ( $p=0.70$ ) al igual que el discurso con errores gramaticales graves con una significación de  $p=0.32$ . No obstante, el cuarto y quinto error, que se centran en el orden de palabras y estructura sintáctica de la oración y la concordancia, mejoran considerablemente con una significación de  $p=0.02$  en ambos casos. Así pues, los resultados del estudio confirman parcialmente el segundo objetivo, pues la diferencia en los resultados obtenidos es significativa únicamente en dos clases de errores, no en su totalidad.

Teniendo en cuenta que la sociedad actual comprende estudiantes que reciben información en las aulas, pero que carecen de “la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento, así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales, profesionales o sociales” (Pérez Gómez, 2008, p. 62), la praxis educativa que se lleva a cabo en el aula debe potenciar el procesamiento de dichos conocimientos, promover oportunidades de organizarlos y hacer uso de ellos de manera útil para su desarrollo personal, profesional y social como ciudadanos del mundo. Deben llevar su aprendizaje de una forma constructiva e interactiva a través de la experiencia. Para ello, se tiene que promover la participación activa de todo el alumnado, la comunicación e intercambio de opiniones y la reflexión de experiencias significativas de aprendizaje (Suniaga, 2019). La integración de las seis metodologías activas utilizadas durante esta experimentación ha proporcionado resultados muy favorables. Los estudiantes han mostrado una mayor implicación en todas las tareas o retos, interactuando constantemente con sus iguales y el docente, lo que a su vez ha ayudado a desenvolverse mejor en la lengua meta. De manera análoga a los estudios de Bravo-Cobeña y Viguera-Moreno (2021) y Warburton (2016), quienes también trabajan con

metodologías activas en la clase de ILE en educación secundaria, se ha observado un aumento de la confianza en el proceso de aprendizaje interés por mejorar su competencia lingüística en la lengua inglesa demostrado por la motivación observada a la hora de realizar las diferentes tareas encomendadas y por el esfuerzo y rendimiento al hacer una buena entrevista final. Gracias al uso de las metodologías activas, los discentes analizaron su actividad metacognitiva a través del autoaprendizaje. Estimamos muy acertada la integración de estas metodologías, pues el aprendizaje cooperativo ha ayudado a utilizar con corrección gramatical la lengua inglesa y aprender de sus iguales sintiéndose piezas claves y centrales de su aprendizaje. Su combinación con el aprendizaje basado en tareas y el aula invertida ha respetado los diferentes ritmos de aprendizaje y ha fomentado que el aprendizaje continúe fuera del aula de una forma amena y atractiva. Los juegos realizados *ad hoc* dentro del marco del aprendizaje basado en el juego ha proporcionado sesiones de trabajo divertidas y enriquecedoras que han consolidado los contenidos trabajados y finalmente, el uso de la gamificación y la instrucción basada en el contenido, que vertebran todo el curso, han sido ejes sólidos y altamente motivadores para el alumnado, pues gracias a todas las dinámicas, mecanismos y componentes creados, los discentes han mostrado una participación muy activa que ha mejorado significativamente su corrección gramatical en la lengua inglesa.

Esta investigación tiene implicaciones pedagógicas prácticas dirigidas principalmente al profesorado de ILE en enseñanzas medias. Se anima a los docentes a hacer uso de las metodologías activas de forma integrada, obteniendo beneficios muy positivos, no solo en las calificaciones académicas (pues a menor número de errores gramaticales, mejor es la calificación obtenida en las diferentes pruebas de evaluación) y competencia lingüística, sino también en otros factores como la motivación y la participación activa del alumnado (Muntaner y Forteza, 2021). El conocimiento y diagnóstico de los errores favorece que los aprendientes sean capaces de visualizar los errores cometidos de una manera razonada y reflexionada. De este modo, como defiende Marín (2013), los errores no son simplemente corregidos, sino que los docentes fomentamos la competencia de aprender a aprender, proporcionando un clima de reflexión, autoevaluación y autonomía en el aprendizaje de la lengua. El propio estudiante debe juzgar sus errores y sugerir soluciones al problema con la ayuda y guía del docente. Gracias al diagnóstico y análisis de estos errores, y tal como señalan Khansir y Shahhoseiny (2013), se pueden diseñar y elaborar materiales didácticos específicos que optimicen el aprendizaje de ILE que fomenten la disminución o erradicación de dichos errores para acercarnos al

objetivo final, que el estudiantado alcance un dominio avanzado de la lengua y pueda desenvolverse con éxito en sus futuras interacciones académicas y profesionales.

El uso de metodologías activas tiene un impacto positivo en los resultados de los estudiantes, pues se mejora su capacidad de pensamiento crítico y de resolución de problemas, las relaciones interpersonales y adaptabilidad, el compromiso y la motivación por la lengua meta. De manera similar a la investigación de Michel et al. (2009), se observa una mayor implicación del alumnado en realizar las tareas encomendadas. Además, al igual que señalan Gholami et al. (2014), los discentes disfrutaban más de su aprendizaje, lo que les motiva a interaccionar más y mejor, como también destacaron Yusuk (2020) y Watanapokakul (2011). Todo ello favorece una situación de aprendizaje distendida, amena, motivadora, donde el alumnado, con un rol activo, se siente pieza central de su propia formación y mejora su competencia lingüística, y, por ende, su rendimiento académico en la lengua extranjera (Arnold y Douglas, 2000; Onwuegbuzie et al., 2000)

## CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio exploratorio, consideramos conveniente incluir e integrar metodologías activas en la clase de ILE en educación secundaria con el fin de mejorar el uso de la gramática inglesa, produciendo textos con mayor corrección y precisión.

Las principales limitaciones de este estudio exploratorio es el tamaño muestral, por lo que cualquier generalización a otras poblaciones se ha de realizar con cautela. En futuras investigaciones sería recomendable incrementar el tamaño de la muestra y experimentar en otras etapas educativas (primaria, bachillerato, educación superior) y en otras localizaciones geográficas para comprobar si las muestras con otras edades, etapas educativas y contextos diferentes responden de manera análoga. También sería conveniente estudiar otra tipología de errores de entre los señalados en la misma taxonomía (MacWhinney, 2000), tales como aquellos que se observan en el nivel de la palabra (ej. morfológicos, léxicos, semánticos, fonológicos) o en el nivel del enunciado (ej. uso erróneo del registro, perseveración, circunloquio). Una futura línea de investigación podría también estudiar las estrategias del alumnado en el trabajo individual, tales como el nivel atencional, la personalidad, la motivación o las expectativas del alumnado hacia el curso, que inciden directamente en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

Son frecuentes las investigaciones sobre el análisis de errores gramaticales de estudiantes en educación superior (Ahour y Mukundan, 2012; Donoso y Gómez, 2018; Estrada y Zayas, 2019; Krishnamurthy et al., 2011; Murad y Khalil, 2015; Mutema y Mariko, 2012; Zhan, 2015) pero escasas cuando se trata de educación secundaria y se trabaja el análisis de errores junto a las metodologías activas. Esta investigación exploratoria aporta una experiencia educativa práctica eficaz con un efecto positivo en la corrección gramatical de la lengua, lo que supone, además, una práctica efectiva en el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria. Este trabajo es de gran validez ecológica ya que describe los resultados de corrección gramatical en el discurso oral obtenidos tras la implementación de seis metodologías activas de aprendizaje integradas en un entorno real.

## REFERENCIAS

- Ahour, T., & Mukundan, J. (2012). Errors and Variations of TESL Students' Written Description. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 20(1), 55-64.
- Aiche, M. (2011). *Enseigner le projet d'architecture: Analyse des pratiques pédagogiques à la lumière des méthodes pédagogiques actives d'apprentissage*. Universitaires Européennes.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Arnold, J., & Douglas, B. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas* (pp 3-37). Cambridge University Press. Atanapokakul, S.
- (2011). Supplementary Materials of Active Learning: Development and Implementation. *E-Journal for Researching Teachers*, 4(1), 1-22.
- Bravo-Cobeña, G. T., & Viguera-Moreno, J. A. (2021). Metodologías activas en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en Bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 464-482. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2272>
- Breiteneder, A., Pitzl, M-L., Majewski, S., & Klimpfinger, T. (2006). VOICE recording – Methodological challenges in the compilation of a corpus of spoken ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 161-188. <https://doi.org/10.35360/njes.16>
- Cantero, V. (2014). La mejora de la competencia lingüística desde la interacción comunicativa: una propuesta para la enseñanza bilingüe. *Didáctica. Lengua y literatura*, 26, 81-104. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2014.v26.46833](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46833)
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Crisol, E. (2013). *Opinión y percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad de Granada*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada] <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23759>
- Crisol-Moya, E., Romero-López, M., & Caurcel-Cara, M. (2021). Active methodologies in Higher Education: perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-learning process. *Frontiers in Psychology*, 11, 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- Dabrowska, E. (2019, junio 17-19). *Between productivity and fluency: the fundamental similarity of L1 and L2 learning* [Conferencia]. International Conference Thinking, Doing, Learning: Usage Based Perspectives on Second Language Learning, 4, Jyväskylä, Finlandia. <https://www.jyu.fi/en/congress/tdl2019/keynote-speakers/dabrowska>,

- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects* (Fourth Edition). McGraw Hill.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *Proceedings of the 15<sup>th</sup> International Academic Mind-Trek Conference: Envisioning Future Media Environments* (MindTrek ‘11) (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Devira, M. (2020). Revisiting the Implementation of Active Learning Pedagogy in EFL Classrooms. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 223-236. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i1.15089>
- Donoso, E., & Gómez, R. (2018). Errores en discurso escrito en inglés por futuros profesores de inglés como lengua extranjera. *Literatura y Lingüística*, 38, 175-193. <http://dx.doi.org/10.4067/lvl.v0i38.1632>
- Education First. Ef Epi. (2022). *Índice del dominio del inglés de EF. Clasificación de 112 países y regiones según su dominio de inglés*. <https://www.ef.com.es/epi/>
- Estrada, J. L. (2014). La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error. En F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 739-751). Instituto de Educação, Universidad de Lisboa.
- Estrada, J. L. (2017). *Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral* [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz].
- Estrada, J. L., & Zayas, F. (2019). Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas. *Enunciación*, 24(2), 152-168. <https://doi.org/10.14483/22486798.14838>
- Fink, L. D. (2003). A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. En L. D. Fink (Ed.), *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass.
- Gholami, V., Attaran, A., & Moghaddam, M. M. (2014). Towards an Interactive EFL Class: Using Active Learning Strategies. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(19), 190-195. <https://iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/15780>
- Giroux, H. (2008). *La Universidad Secuestrada: El reto de confrontar a la alianza Militar-Industria-Académica*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press.
- Gutiérrez, N. A., Herrera, S. C., & Pérez, Y. C. (2017). Las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica. *Revista Electrónica sobre tecnología, educación y sociedad*, 4(7), 1-13. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/655>
- Jiménez-Ridruejo, F. J., & Lanero, M. (2019). Gramática e historia compatibles gracias a AICLE. En J. D. Martínez, M. G. de la Maya, & R. Alejo (Eds.), *Bilingual education under debate. Practice, research and teacher education* (pp. 185-199). Universidad de Extremadura, servicio de publicaciones.
- Khansir, A. A., & Shahhoseiny, H. (2013). The Study of Written Errors of EFL Pre-university Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1253-1258. <https://doi:10.4304/jltr.4.6.1253-1258>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Krishnamurthy, S., Kangira, J., Tjiramanga, A., & Beukes, B. (2011). An analysis of English errors made by Polytechnic of Namibia students. *Nawa; Journal of Language and Communication*, 5(1), 1-15.



- Labrador, M. J., & Andreu, M. A. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Lee, J. F., & Van Patten, B. (Eds.) (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw Hill.
- Mackey, A., & Polio, C. (2009). *Multiple perspectives on interaction*. Routledge.
- Macwhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marín, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Exedra: Revista Científica*, 8, 182-198. <http://exedra.esec.pt/?p=284>
- Michel, N., Cater, J. J. III, & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20025>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Estadística de las enseñanzas no universitarias curso 2019-2020. Enseñanza de lenguas extranjeras*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2cc01bd4-71c1-416d-a0cc-8b8f93acf5fd/nota19-20.pdf>
- Muntaner, J. J., & Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educar*, 57(2), 305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Murad, T. M., & Khalil, M. H. (2015). Analysis of Errors in English Writings Committed by Arab First-year College Students of EFL in Israel. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 475-481. <https://doi.org/10.17507/jltr.0603.02>
- Mutema, F., & Mariko, E. I. (2012). Common Errors in Second Language (L2) Speakers' Written texts. A Case of First Year First Semester (L1:S1) Arts Students at Midland State University: An Error Analysis Approach. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 4(4), 218-235. <https://silo.tips/download/mjal-44-spring-2012-issn>
- Onrubia, J., & Mayordomo, R. M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En R. M. Mayordomo & J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-48). Editorial UOC.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, Affective, Personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15. <https://www.jstor.org/stable/27542298>
- Othman, J. (2003). Variation in interlanguage: Theoretical perspectives and empirical evidence. En H. Abd-Rahim, & S. Manan (Eds.), *Current issues in linguistics, literature and language teaching* (pp. 139-191). USM Press.
- Özer, S. (2020). The effect of active learning on achievement and attitude in vocational English course. *Inquiry in Education*, 12(2), 13. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol12/iss2/13/>
- Pedroso De Moraes, H., & Alves De Oliveira, L. (2019). The role of active learning approach in teaching English as a foreign language. *The Especialist*, 40(2), 1-20. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a10>
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Coord.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Pertusa, J. (2020). Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente. *Supervision*, 21(56), 1-21. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/467>

- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach*. Cambridge University Press.
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2012). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). La Muralla.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom Management Techniques*. Cambridge University Press.
- Suniaga, A. (2019). Metodologías activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica-Educativa*, 19(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.37843/rtded.v7i1.27>
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3-16.  
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/167>
- Vélez, D., & Ramos, I. (2018). Estrategias activas para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Publicando*, 5(14-1), 490-506.  
<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/993>
- Warburton, S. (2016). Metodologías activas. Un estudio de AICLE/CLIL en Tecnología e Inglés. *Tejuelo*, 26, 213-238. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.26.239>
- Watanapokakul, S. (2011). Supplementary materials for Active Learning: Development and implementation. *e-Journal for Researching Teachers*, 4(1), 1-22.
- Yusuk, S. (2020). Perceptions and Practices of EFL School Teachers on Implementing Active Learning in Thai English Language Classrooms. *Thaitesol Journal*, 33(1), 36-56.  
<https://so05.tci-thaijo.org/index.php/thaitesoljournal/article/view/243464>
- Zayas, F. (2002). La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición [Tesis doctoral, Universidad de Cádiz]. <http://hdl.handle.net/10498/14722>
- Zhan, H. (2015). Frequent Errors in Chinese EFL Learners' Topic-Based Writings. *English Language Teaching*, 8(5), 72-81. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p72>



## BEATRIZ CHAVES-YUSTE

Doctora en Lingüística Aplicada, licenciada en Filología Inglesa y Española y posee un máster en Educación Bilingüe. Con más de 20 años de experiencia docente, actualmente es profesora en la UCM. Su investigación se centra en la adquisición y didáctica de lenguas extranjeras, bilingüismo e IFE.

[bchave01@ucm.es](mailto:bchave01@ucm.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-4442-9138>



Chaves-Yuste, B. (2023). Metodologías activas para el tratamiento de errores gramaticales en el aula de ILE. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(4), e1197.  
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1197>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 29-11-2022  
Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 11-10-2023

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>