

La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

[Download Here](#)



[Boletín de filología](#)

versión On-line ISSN 0718-9303

Boletín de Filología v.44 n.2 Santiago 2009

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032009000100004>

Boletín de Filología, Tomo XLIV Número 2 (2009): 89 - 118

ARTÍCULOS

La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*

The effectiveness of a mixed methodological model for the teaching and learning of Spanish as a foreign language

Kerwin Anthony Livingstone**

**** *Universidad de Guyana, Guyana.***

Anita Ferreira

Universidad de Concepción, Chile.

[Dirección para correspondencia](#)

Resumen

El presente artículo propone proveer un modelo metodológico mixto para el desarrollo e implementación de la enseñanza para el español como lengua extranjera en la modalidad presencial. El objetivo principal es aplicar principios metodológicos provenientes de los enfoques didácticos ("enfoque por tareas" y "aprendizaje basado en problemas") para ser aplicados de manera efectiva en el diseño de contextos presenciales. Para ello, se explora evidencia empírica sobre la efectividad de la metodología mixta en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera a través de un estudio basado en un diseño experimental longitudinal con pre-test y post-test, sin grupo control.

Servicios Pe

Revista

SciELO

Artículo

Español

Artículo

Como

SciELO

Traduc

Indicadores

Links relaci

Compartir

Otros

Permalir

proporcionarán guías de orientación efectiva a investigadores, educadores y profesores de lenguas en unidades de trabajo y módulos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los resultados muestran el aprendizaje de determinados conocimientos en español como LE y, por tanto, mejorando la competencia comunicativa de los sujetos. Se propone, entonces, que en el diseño de módulos de enseñanza para el español se integren e implementen modelos metodológicos mixtos por cuanto son los más propicios para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante tareas, el enfoque por tareas, enfoque cooperativo, modelo metodológico mixto.

Abstract

This present article seeks to provide a mixed methodological model for the development and implementation of a Module for Spanish as a Foreign Language in the face to face environment. The primary objective is to analyze how methodological principles from different language teaching approaches (such as task based language learning) can be combined effectively in designing activities for face to face contexts. In this regard, an experiment was analysed in order to determine the effectiveness of the mixed methodology in the teaching-learning of Spanish as a Foreign Language in the said settings, in a study based on a longitudinal experimental design with pre-test and post-test and a control group. The findings will help to provide researchers, educators and language teachers with valuable information for the development of Teaching Modules and Units for Foreign Language Learning. The results show that the acquisition of specific knowledge in Spanish as a Foreign Language, thus improving the students' linguistic competence. It is therefore proposed that mixed methodological models be integrated and implemented in the design of Teaching Modules for Language Learning, since they are the most suited for Second and Foreign Language Learning.

Key words: task-Based language learning and teaching, task-based approach, cooperative approach, mixed methodological model.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, hoy en día, una de las principales preocupaciones de los educadores y profesores gira en torno a la metodología de enseñanza que se está implementando, o la que se debe utilizar para ejecutar las unidades de trabajo en el aula para enseñar español como LE. Todos ellos concuerdan en que los procedimientos metodológicos que se implementen deberían potenciar a los alumnos a mejorar sus competencias lingüística y comunicativa en el idioma determinado. Referente a esto, los profesores de español deben actualizar y mejorar sus prácticas docentes -las cuales influirían de una manera u otra en el proceso de aprendizaje de los estudiantes- por experimentar con las nuevas metodologías y enfoques didácticos del español como LE: Enfoque Comunicativo, Enfoque por Tareas, Enfoque Cooperativo y CALL, entre otros.

El interés por el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo se debe al potencial que ofrecen para la implementación de cursos que respondan a las necesidades comunicativas específicas de los aprendices de español. En estos enfoques didácticos, la tarea se ve como eje vertebral y primario del "input" pedagógico en la enseñanza. Se debe tener en cuenta que los enfoques metodológicos tienen como objetivo fundamental capacitar al alumno para desarrollar y mejorar su competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera sin sacrificar la exactitud gramatical. Armonizan la manera en que se enseña lo que ha revelado la investigación de adquisición de segundas lenguas acerca de cómo se aprenden lenguas extranjeras (Willis 1996; Skehan 1998b). Conviene destacar también que dichos enfoques metodológicos constituyen una evolución dentro del Enfoque Comunicativo y no resultaría tan difícil experimentar con ellos a través de la enseñanza en los cuales se considere la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas.

El presente estudio se refiere a la efectividad de un modelo metodológico mixto -el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo- para la enseñanza-aprendizaje de español como LE. El objetivo de este modelo es mejorar la competencia lingüística y comunicativa de estudiantes de nivel intermedio de la Universidad Estatal de St. Cloud, MN.

Los datos para la investigación han sido recogidos a través de un estudio *cuasi experimental longitudinal*.

sin grupo control. La finalidad de las dos pruebas es recoger valiosa información sobre los niveles de alumnos antes y después del proceso de intervención. Por medio de esta indagación, se pretende obtener una información precisa en lo que concierne a la competencia lingüístico-comunicativa de los participantes de este estudio. Se quiere implementar un módulo de enseñanza de español como LE. De igual forma, se quiere poner de relieve el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo en el aprendizaje de determinados conocimientos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En materia de enseñanza del español como LE, hoy en día, es evidente que los profesores están haciendo mucho más importantes para que sus alumnos sean competentes lingüística y comunicativamente. Sin embargo, siempre muestran tener la competencia comunicativa para desenvolverse en la vida real fuera del aula. La competencia en la lengua meta a veces es más lingüística que comunicativa.

En materia metodológica, a través del tiempo, han surgido diferentes enfoques para apoyar la enseñanza de una lengua. Uno de los primeros en desarrollarse fue el *Método de Gramática-Traducción*. Éste se basa en que la manera de aprender una lengua es aprender una lengua para leer su literatura, o beneficiarse del *desarrollo intelectual* que resulta de la lectura.

En la metodología tradicional, se han observado algunas limitaciones en la delimitación de los procesos involucrados en el desarrollo de la interlengua, que implican la resolución progresiva de formas y fomenta la reestructuración del conocimiento de L2 existente (Ellis 2003; Willis & Willis 2007). Parece claro que la enseñanza tradicional identificaba al profesor de español como un instructor que transmitía sus conocimientos a los alumnos. Las decisiones relativas a la marcha de la clase, ya no resulta adecuada.

Otro enfoque metodológico que ha surgido para apoyar la didáctica de la lengua es el Método Comunicativo. Este enfoque comunicativo, se plantea que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE es que los alumnos alcancen un cierto nivel de competencia comunicativa en dicha lengua. La evolución constante del enfoque comunicativo ha conducido al desarrollo de dos metodologías didácticas, la *Enseñanza Mediante Tareas* y el *Aprendizaje Colaborativo*. El intento por convertir el aula en el escenario de procesos comunicativos reales, se propone la realización de actividades colaborativas como el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se debe señalar que hay poca evidencia de la experimentación con el Enfoque por Tareas y el Enfoque Comunicativo en la enseñanza-aprendizaje del español como LE. Se ve que a través del mundo, se están utilizando dichos enfoques para enseñar otras lenguas, tales como inglés y alemán. Este hecho obviamente pone en claro que no se han hecho muchos estudios en los cuales estos métodos han sido incorporados, a fin de determinar su efectividad en la enseñanza del español. Se ha constatado que el Enfoque Comunicativo es el método que aún se está utilizando para enseñar una lengua.

Dada la aparición de estos nuevos métodos y enfoques didácticos de la lengua en el mundo, y el crecimiento de la demanda cada vez más evidente la necesidad de evaluar dichas metodologías para observar su efecto en el aprendizaje. La investigación ha mostrado que lo que se enseña en las clases de lenguas no es aprendido del mismo modo y en el mismo tiempo por los alumnos. Es evidente que existen distintos métodos pedagógicos para aprender una lengua extranjera. Los profesores deben encontrar maneras de actualizar sus prácticas pedagógicas.

ENSEÑANZA PRESENCIAL

Esta modalidad hace referencia a dos criterios: la simultaneidad temporal de los procesos de comunicación y la presencia física de formador y alumnos en ese proceso de comunicación. Esto quiere decir que la modalidad presencial se caracteriza porque la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje coinciden en el espacio y en el tiempo. Los estudiantes comparten espacio físico en donde se dan los procesos de comunicación didáctica de enseñanza y aprendizaje.

Nadie pone en duda que la enseñanza "cara a cara" es muy viva, cálida, humana y personal. Se podría decir que la formación posible es sin duda la formación presencial. "Quizá porque la interacción cara-a-cara entre el que enseña y el que es enseñado, es considerada uno de los factores fundamentales de todo proceso de enseñanza y aprendizaje" (Bartolomé 1995).

La educación presencial va acompañada de un complejo contexto que de manera informal refuerza el por la actividad de aprendizaje que despliega (los compañeros, el intercambio de apuntes y puntos del equipo, las actividades extraeducativas, el contacto con el profesor; en definitiva, la comunicación interactiva y detonante de la motivación). En general, permite implementar la interacción entre todos los integrantes del aprendizaje. Posibilita trabajar en grupo, lo que incrementa la motivación del estudiante. Es decir, hay una participación activa del alumnado.

Al utilizar este modelo se crea un aprendizaje más *distribuido*, es decir, las formas de entrega del conocimiento de tal forma que cada destreza lingüística pueda obtener un desarrollo óptimo. Tanto habilidades de comprensión orales y escritas pueden verse mejoradas al ocupar una modalidad que pueda ayudar a ellas de manera más equilibrada. Asimismo, promueve el contacto más directo entre el docente y los estudiantes, vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

El nacimiento del enfoque comunicativo, en los años 60, supuso un cambio de paradigma en la concepción de su enseñanza. Antes de su aparición, se concebía la lengua como un sistema de signos para transmitir información. La enseñanza de lenguas extranjeras (LE) tales como el audio-lingual y el audio oral, descansaban en la gramática y de la traducción. La corrección lingüística era lo fundamental. Éstos habían surgido como una necesidad de poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera. Se concebía la lengua como un sistema de signos para transmitir ideas. Los elementos centrales de la instrucción eran los ejercicios de repetición y automatismo (*drills*) y la creación de hábitos.

Los defensores de esta metodología vieron la necesidad de poner énfasis en la precisión lingüística, ya que la continuada repetición de errores llevaría a la adquisición de estructuras incorrectas y a una mala pronunciación. Se organizaban en torno a una estructura gramatical presentada en diálogos cortos. Los alumnos solían escuchar grabaciones de conversaciones una y otra vez para luego intentar repetir con exactitud la pronunciación y las estructuras gramaticales de estos diálogos. Estas actividades suponían el servicio de habilidades receptivas (comprensión lectora) subordinadas a las productivas (producción oral y escrita).

Los detractores del Método Audiolingual afirmaron que demasiado énfasis en la repetición y en la precisión ayudaba a los alumnos a adquirir una competencia comunicativa en la lengua meta. Buscaron nuevas formas de organizar la enseñanza de la lengua y defendieron el Método Comunicativo como las estrategias más adecuadas para enseñar una lengua extranjera.

El Enfoque Comunicativo surgió, tomando nuevas formas en tanto que se continuó reflexionando sobre la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de la lengua, y sobre aspectos didácticos que facilitan el proceso. La lengua comienza a concebirse básicamente como un instrumento de comunicación y, por lo tanto, la enseñanza de LE pasa a ser el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos. Su característica principal es basa el aprendizaje de la lengua en necesidades comunicativas reales a las cuales el aprendiz de la lengua debe dar cumplimiento en dicha lengua. Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la LE recogió los aportes de campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth & M. A. K. Halliday) y la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz & W. Labov) y la filosofía del lenguaje pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin & J. Searle).

El Enfoque Comunicativo tiene un carácter integrador pues combina el uso de las diferentes habilidades comunicativas en lengua en función de lograr situaciones comunicativas reales y su objetivo fundamental es lograr la comunicación del estudiante. Moreno (1997: 122) sostiene que "el objetivo básico de la enseñanza de una L2 es el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la lengua extranjera, no el dominio de las estructuras lingüísticas. El método tradicional se centra en la producción comunicativa del estudiante, sino en el desarrollo de aptitudes como la lectura de oraciones y el uso de estructuras gramaticales".

En relación con lo anteriormente mencionado, Germany Germany & Ferreira Cabrera (1999: 1) postulan que el enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas se justifica en términos de dos perspectivas educativas: la idealista y la pragmática. La visión idealista de la lengua enfatiza los aspectos afectivos del idioma, en tanto que la visión pragmática enfatiza la funcionalidad de un idioma. Por otra parte, y considerando que el estudiante debe obtener el máximo beneficio de su aprendizaje, se debe tener en cuenta que el estudiante debe obtener el máximo beneficio de su aprendizaje.

enseñado, su experiencia de aprendizaje debe estar, además, anclada en una base cultural sólida".

Durante los últimos 100 años, el supuesto de que la calidad de la enseñanza de una segunda lengua (los profesores mejoran sus formas de enseñanza ha redundado en el surgimiento de una variedad de enfoques y recursos de prácticas probadas que pueden adaptarse o implementarse, dependiendo de las necesidades (Richards & Rodgers, 2001).

Dos de las nuevas formas que surgen del Enfoque Comunicativo son el *Enfoque por Tareas* y el *Enfoque por Proyectos*. En esta continuación, se discute cada uno de éstas:

Enfoque por Tareas

El *Enfoque por Tareas* se basa en el uso de *tareas* como el *eje central* de la planificación y la instrucción de las lenguas. Las tareas están propuestas como vehículos útiles para la aplicación de estos principios. La participación de los aprendices en el trabajo de tareas provee un mejor contexto para la activación de los procesos de aprendizaje. Las actividades basadas en la forma. Breen (1987) define la enseñanza basada en tareas como: "Cualquier actividad de la lengua que tenga un objetivo particular, contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico y resultados para aquellos que se encargan de la tarea".

Según Zanón (1999), se trata de organizar la enseñanza en actividades comunicativas que promuevan procesos relacionados con la comunicación. Al ser reproducidos en el aula, los alumnos tienen que desarrollar una serie de estrategias de uso para solucionar problemas concretos (de fluidez, de significado, etc.) en una tarea propuesta. Ellis (2003: 276) sostiene que "El propósito general de la metodología basada en tareas es el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de destrezas por medio de la construcción de conocimientos".

De acuerdo con Estaire (2004-2005: 3), es un enfoque orientado hacia la construcción de la *competencia comunicativa* de los alumnos en todas sus dimensiones. Está *centrado en la acción*, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de "hacer cosas" a través de la lengua. Este enfoque se basa en una *concepción cognitivo-constructivista* del aprendizaje, la cual el *alumno es agente activo de su propio aprendizaje*: se encuentra en un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimientos. Es una concepción del aprendizaje en la que cobran especial importancia el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje y la autonomía de aprendizaje. Este enfoque se basa en una *concepción social del aprendizaje de LE*, que considera el aula como un contexto rico en oportunidades para el desarrollo de la lengua.

Un Marco Para La Enseñanza-Aprendizaje De Lenguas Mediante Tareas

En la Enseñanza Basada en Tareas, las lecciones se articulan en torno a *unidades didácticas* centradas en la *tarea* que utiliza la *tarea* como unidad organizadora de la planificación. Es precisamente la tarea la que determina el trabajo que deben trabajar en la unidad (Estaire & Zanón 1990). Roca, Valcárcel & Verdu (1990) enfatizan que "La tarea es un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua que es a través de ese proceso mental que se internaliza o adquiere la L2. El alumno se concentra en la tarea, "se olvida" que está en clase de L2 y, en consecuencia, aprende distraídamente, inconscientemente, justificando su aprendizaje". Este modelo potencia el trabajo en grupos y en pares propio del Aprendizaje Cooperativo.

Ellis (2003: 238) hace hincapié en lo que Estaire & Zanón (1994) proponen como marco para la programación del trabajo o unidades didácticas. En éstas se disponen dos etapas: La *primera fase* implica una declaración de intenciones que estipular lo que se espera lograr mediante la unidad de trabajo. Se logra la *declaración general* en tres orden:

La primera fase:

1. La determinación del tema o área de interés para la unidad didáctica.
2. La planificación de la tarea final que será realizada al final de la unidad.
3. La especificación de los objetivos de la unidad de trabajo.

La *segunda fase* consta de los detalles y estipula cómo se llevará a cabo la unidad didáctica. Hay tres p

adicionales a saber:

La segunda fase:

1. La especificación o determinación de los contenidos (temáticos y lingüísticos) necesarios para la re
2. La planificación y secuenciación de las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico para capacita la tarea final.
3. La planificación y procedimientos evaluativos a lo largo de la unidad.

El *Enfoque por Tareas*, en cualquiera de sus variantes, ha sido y sigue siendo el hilo conductor del que muchos educadores. Se ha considerado que la única manera de hacer un balance entre lo real y lo ide proceder a desarrollarlo en el aula. De esta manera, los profesores y educadores podrían guiarse en la de módulos pedagógicos para sus clases.

El Enfoque Cooperativo

A semejanza del Enfoque por Tareas, el Enfoque Cooperativo (Aprendizaje Cooperativo de Lenguas o la enseñanza comunicativa de idiomas en la década de los años 70 (Estaire 2004-2005). Es un enfoque maximiza el uso de actividades cooperativas implicando a pares y a grupos pequeños de aprendices (ha definido como "una actividad de aprendizaje en grupo que se organiza de tal manera que el apren del intercambio socialmente estructurado de información entre aprendices en grupos, y en el que cad responsable de su propio aprendizaje, y es motivado a aumentar el aprendizaje de los demás" (Olsen

Fathman & Kessler (1993: 128) definen el AC como "el trabajo en grupo que se estructura cuidadosam estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por si Rodgers (2001: 195) afirman que la palabra *cooperativo* en el AC da énfasis a otra dimensión importan de lenguas que fomenten la cooperación en lugar de la competición en el aprendizaje. Es un enfoque desarrollar habilidades de pensamiento crítico y la competencia comunicativa a través de actividades socialmente estructuradas.

Trujillo Sáez (2002) manifiesta que en el año 2001, el Departamento de Educación de California defini "La mayor parte de enfoques cooperativos implican a grupos pequeños y heterogéneos, usualmente (trabajando juntos para llevar a cabo una tarea grupal, en la cual cada miembro es individualmente re del resultado final que no se puede completar a menos que los miembros de grupo trabajen juntos; d miembros de grupo son positivamente interdependientes".

El AC sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas, pero también para mejorar la y cognitivas, además de ser una herramienta de integración de la lengua y los contenidos curriculares en contextos de L2 y LE.

ESTUDIO EXPERIMENTAL LONGITUDINAL

En relación con las hipótesis de esta investigación, se llevó a cabo un estudio experimental longitudir sin grupo control, para determinar empíricamente si el modelo metodológico mixto, sustentado en la tareas y aprendizaje cooperativo, era efectivo para el aprendizaje de determinados conocimientos en resultados deberían refl ejar que la metodología mixta, a través de la modalidad presencial fundamer tareas y cooperativo, es efectiva para incrementar su aprendizaje en español, y por ende, optimizar su comunicativas.

Hipótesis: En el presente trabajo, las hipótesis que orientan esta investigación son:

1. Un modelo metodológico mixto, sustentado en el Enfoque por Tareas y en técnicas del Aprendizaje efectivo para el aprendizaje de determinados conocimientos en Español como LE.
2. Los estudiantes pueden incrementar su aprendizaje en español en torno a una temática determinac competentes lingüística y comunicativamente en aquella área.

Objetivos: Los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Diseñar un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje de español como LE basado en tareas Aprendizaje Cooperativo para estudiantes de nivel intermedio.
2. Verificar si el trabajo en pares y en grupos es efectivo para la realización de tareas y para el aprendizaje en el ámbito de conocimientos definido.

METODOLOGÍA

Muestra: Este módulo de enseñanza de español como LE fue dirigido a estudiantes de la Universidad de Chile, que, por convenio con el Departamento de Español, vinieron durante el segundo semestre del año 2018 de asignaturas, entre ellas, español como LE. Eran de diferentes especialidades y presentaban un nivel intermedio como LE, por lo que también necesitaban mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

Selección de la muestra: Con el fin de obtener evidencia empírica del proceso de aprendizaje de español como LE, la competencia lingüística y comunicativa en el español, se seleccionó como muestra a un grupo de 10 estudiantes de la Universidad Estatal de St. Cloud, Minnesota, Estados Unidos. El promedio de edades de los participantes oscilaba entre los 18 y 22. Del universo total de la muestra, 38.9% (7) eran de sexo masculino y 61.1% (10) de sexo femenino.

Los alumnos estadounidenses se hospedaron en casas de familias chilenas, con el objetivo de integrar a los chilenos. Estaban en Chile por medio de un intercambio estudiantil que tenía por finalidad mejorar el español. El estudiante estadounidense consideró un semestre académico de inmersión, durante el cual se llevó a cabo el módulo de español como LE.

Todos los estudiantes hablaban inglés como L1 y debido a que el español es un idioma cada vez más utilizado en los Estados Unidos y en el mundo, se sentían impulsados a mejorarlo. Casi en la totalidad, los alumnos estudiaban español por diferentes necesidades concretas: querían tener un mejor grado de competencia lingüística y comunicativa, aprender más de la cultura y costumbre latinoamericanas. De esta manera, podrían regresar a su país con mucha más eficacia en la comunidad hispanohablante. Los universitarios habían cursado y aprobado español en la Universidad Estatal de St. Cloud antes de poder inscribirse en el programa.

Diseño del experimento: Para diseñar los materiales y procedimientos para el modelo de aprendizaje de español como LE, se elaboró para este estudio, se llevó a cabo una revisión de los postulados teóricos de la metodología del Enfoque Cooperativo, y los componentes de la enseñanza presencial. Asimismo, se consideró el contexto de Chile para el diseño de todas las actividades que apoyaron la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas del aprendizaje de la lengua. Dichas actividades servían para activar los procesos de metacongnición, reflexión y autoevaluación, oportunidades de contacto con la lengua meta, permitiendo que el aprendizaje se internalizara y lograra los objetivos propuestos.

Se ha considerado que la única manera de hacer un balance entre lo real y lo ideal de un marco teórico es desarrollarlo en el aula. Para ello, se diseñó y creó un módulo de enseñanza para el español como LE basado en la metodología mixta ya señalada. El objetivo era entonces probar la efectividad de este modelo metodológico a largo plazo, podría ayudar a los profesores a adiestrarse en las técnicas de elaboración de módulos de enseñanza de español como LE.

Descripción del modelo metodológico mixto: El módulo para este estudio experimental fue diseñado de acuerdo a las indicadas por Zanón (1999) para el *Enfoque por Tareas* en E/LE. Tales pautas se sustentan en el Marco del Lenguaje Mediante Tareas que permite la creación de unidades didácticas en seis pasos y en el que se integran elementos compatibles de varias propuestas:

- (1) El tema
- (2) La tarea final
- (3) Los objetivos
- (4) Los contenidos lingüísticos y temáticos que se trabajarán a lo largo de la UD
- (5) La secuenciación de tareas conducentes a la tarea final
- (6) La evaluación

En el contexto del *Aprendizaje Cooperativo* se delimitaron distintas técnicas que servían para apoyar la... Para efectos de esta investigación, las técnicas que se utilizaron en concreto fueron:

Aprendiendo Juntos (Learning Together): Su principal postulado es que debe incluir todos los principios del aprendizaje cooperativo para que, de esta manera, todos los miembros del grupo logren la meta de la...

Investigación en Grupo (Group Investigation): Plantea que los estudiantes organizan sus propios grupos sobre un aspecto del tema propuesto para toda la clase.

Puzzle (Jigsaw): Cada miembro del grupo o cada grupo recibe una parte distinta de la información del tema. Luego de discutir la información que tiene cada miembro grupal o cada grupo con un grupo de "expertos" determinada, se reúnen para elaborar un informe. Con alumnos de los otros grupos, quienes tienen otra parte de la información, se comienza a armar el proyecto en común.

Manuales: Se diseñaron dos manuales: un *Manual de Profesor* y un *Manual de Apoyo* para el estudiante. Brevemente a continuación:

Manual de Profesor: Este consiste en los seis pasos propuestos por Zanón & Estaire (1990) bien especificados, es decir, especificación de un tema, una tarea final, objetivos, contenidos lingüísticos y temáticos, secuencia de actividades que conducen a la tarea final y procesos evaluativos. Además, cuenta con lecturas adicionales y enlaces electrónicos. El profesor de lenguas puede cumplir con su papel de guía y facilitador del alumno.

Manual de Apoyo: Este consta de una carta abierta, una introducción al módulo de enseñanza, las tareas de vocabulario útil en función del tema, un resumen de gramática y las mismas lecturas adicionales y ejercicios encontrados en el *Manual de Profesor*, por medio de los cuales el aprendiz podría interiorizarse más sobre el tema. La entrega de un Manual a los universitarios fue que tuvieran cierta autonomía y tomaran control de uno de los principales objetivos del Enfoque por Tareas.

Temporalización del módulo de intervención: La temática de la unidad era "*Los Hábitos Alimenticios de los Estadounidenses*". Tenía una duración de 23 horas 25 minutos de clases lectivas, distribuidas en cinco sesiones presenciales y en dos días semanales, de dos horas cada día.

Este módulo metodológico mixto está compuesto de nueve tareas de comunicación y 7 de apoyo lingüístico. Éstas se elaboraron en base a objetivos gramaticales y comunicacionales claros con el propósito de aumentar el contacto y las oportunidades de interacción en la lengua meta. Todas ellas se realizaron dentro de un tiempo máximo de 35 minutos. Las dos pruebas, el pre-test y el post-test, que formaron parte de la *Evaluación*, ocuparon 30 minutos. En la [Tabla 1](#), se ilustra el tiempo que dura cada tarea.

Tarea	Duración
Pre-tarea	1 hora
Tarea 1	2 horas
Tarea 2	1 hora 40 minutos
Tarea 3	2 horas
Tarea 4	1 hora 10 minutos
Tarea 5	3 horas
Tarea 6	2 horas 45 minutos
Tarea 7	3 horas
Tarea Final	2 horas

Además, es importante establecer que las tareas de *focalización en la forma* son entrelazadas con las tareas de comunicación de la 1 hasta la 7, de tal forma que los aprendices puedan fijar su atención en éstas en el momento de comunicativa. Dicho de otro modo, las tareas 1 a la 7 van acompañadas de tareas de apoyo lingüístico. Para éstas incluye la realización de ambas tareas: la de comunicación y la de focalización en la forma.

Para que hubiera una organización más adecuada de cada clase, se confeccionó una planificación por la que se describía *qué* y *cómo* se realizaría cada sesión, incluyendo el enfoque metodológico y la vía de entrega (en este caso, clases presenciales).

A continuación se presenta una tabla resumen con la especificación del número de sesiones presenciales y el modelo metodológico mixto:

Distribución del módulo de enseñanza:

Clases presenciales	18 sesiones y media
Evaluación (pre-test y post-test)	5 sesiones

Clases presenciales:

Trabajo presencial (face to face)	18 sesiones y media
Trabajo en grupos	16 sesiones y media

Distribución de las habilidades lingüísticas en el módulo:

Compresión Auditiva	17 sesiones
Compresión Lectora	15 sesiones
Producción Escrita	17 sesiones
Producción Oral	17 sesiones

Áreas de la lengua:

Práctica de estructuras gramaticales	15 sesiones y media
Práctica de vocabulario	15 sesiones y media

Evaluación (pre-test y post-test):

Pre-test	2 sesiones y media
Post-test	2 sesiones y media

El tiempo de duración del modelo metodológico mixto fue de 18 sesiones y media de clases presenciales. Durante dicho período se realizaron actividades creadas para dicho modelo que tenían como objetivo ayudar y guiar al alumno a llegar a la *macro tarea* (o tarea final).

Implementación del módulo de enseñanza: El módulo de aprendizaje se integró en el plan de la asignatura "Hábitos de los Chilenos" del Departamento del Español de la Universidad de Concepción. Éste se llevó a cabo en el MECESUP, ubicada en el tercer piso de la Facultad de Humanidades y Arte de dicha universidad. Ésta fue para los 18 sujetos.

Se decidió entregar el material particionado, a lo largo del proceso de la aplicación del módulo de enseñanza, con el fin de asegurar que los estudiantes intentaran completar todas las tareas en casa y no participaran activamente en ellas. Frente a esta probabilidad, que sin duda iba a poner en riesgo la efectividad de la metodología didáctica, se optó por entregarles las primeras dos tareas, es decir, la *pre-tarea* y la *tarea 1*, y luego la *tarea 2*.

Las *tareas de comunicación* (pre-tarea, tareas 1-7) tanto como las de *apoyo lingüístico* o *focalización en*

diseñadas y entrelazadas de tal forma que se realizaran inmediatamente después de llevar a cabo las ejecutadas tal como aparecen en el *Manual de Apoyo* para el estudiante.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este experimento consideró una variable independiente y una dependiente. La variable independiente modalidad presencial y metodología de enseñanza - enfoque por tareas y enfoque cooperativo. Al aplicar este tipo de metodología, el desarrollo de las habilidades lingüísticas del español se verá muy favorecido en la enseñanza presencial. La variable dependiente correspondió al incremento en el aprendizaje que se obtuvo por los participantes al comparar el pre-test con el post-test. Se aplicó la prueba estadística para establecer diferencias significativas en los resultados logrados.

Es importante señalar que la estructura del pre-test y del post-test, que integra las habilidades receptoras (auditiva y lectora) y productivas (producción oral y escrita) ha sido adaptada en ciertos aspectos acorde con los criterios generales de evaluar la competencia comunicativa general en el español. "Si los porcentajes de evaluación son de 100%, el 60% se asigna a la evaluación de las *habilidades productivas*, y el 40% a las *habilidades receptoras*" (Ferreira Cabrera 1999: 4).

La elaboración de dichas pruebas se realizó de acuerdo con los parámetros y el formato del Examen de Competencia Lingüística (MLE)¹ del Consejo Examinador del Caribe (CXC)². Esta escala evaluativa es la misma que se está usando en el Caribe. Asimismo, este mismo esquema de evaluaciones se adoptó para el pre-test y el post-test aplicados. Los puntajes usados para los dos tests fueron los siguientes: la comprensión auditiva, 20 puntos; la comprensión lectora, 20 puntos; la producción oral, 30 puntos y la producción escrita, 30 puntos, dando un total de 100 puntos. El post-test constó de una prueba escrita para medir competencia lingüística y una entrevista para medir competencia comunicativa. La función de los objetivos, contenidos y habilidades lingüísticas relacionados con la temática del módulo del pre-test era una prueba y entrevista equivalentes al pre-test, con la misma forma que midieron los mismos aspectos de las habilidades, pero con textos diferentes al pre-test para no influir en los resultados.

El estudio *cuasi-experimental longitudinal* que se llevó a cabo para probar la efectividad de un modelo de enseñanza sustentado en la enseñanza basada en tareas y en técnicas del aprendizaje cooperativo, arrojó resultados. Los resultados de los dos tests (pre y post) fueron analizados a través de los estadígrafos de *media*, *media desviación estándar*, *porcentaje de variabilidad* y *correlación* con el objetivo de describir el comportamiento de los sujetos y hacer la comparación entre éstos.

En relación con las hipótesis, la [Tabla 1](#) presenta los diferentes resultados observados en el *pre-test* para cada sujeto (S) de dicho grupo, por habilidad lingüística (acorde con el test utilizado, CXC).

Tabla 1: Resultados del pre-test (Las 4 habilidades lingüísticas)

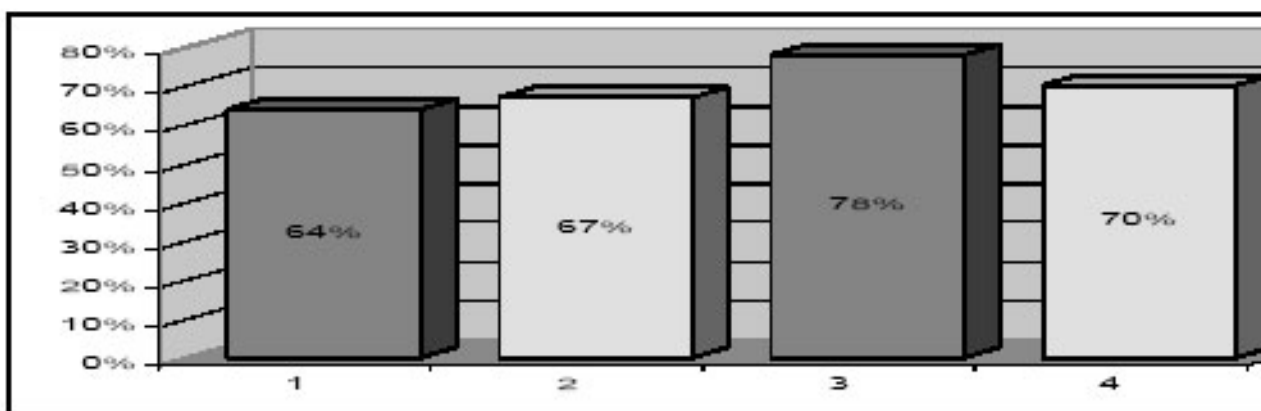
S	Comprensión Auditiva (20%)	Comprensión Lectora (20%)	Producción Oral (30%)	Producción Escrita (30%)	Total (100%)
1	16	12,5	22	23	73,5

2	9	10,5	27	22	68,5
3	12	14	23	23	72
4	18,5	16,5	27	25,5	87,5
5	13,5	14	20	24	71,5
6	13,5	10,5	23,5	20	67,5
7	10	12	18	14	54
8	11	13,5	20	20,5	65
9	16,5	15,5	28,5	21	81,5
10	15,5	10,5	25,5	20	71,5
11	12	12	25	21	70
12	14,5	18	28	24	84,5
13	11,5	15	23	20	69,5
14	7,5	10,5	19,5	19	56,5
15	10,5	15	23	21,5	70
16	11,5	9	21,5	19,5	61,5
17	11,5	15	23	20	69,5
18	16,5	16,5	24,5	22	79,5
Promedio	12,83	13,36	23,44	21,11	70,75

Para determinar la mediana, se distribuyó a los estudiantes según el porcentaje de logro alcanzado con el cálculo a través de la fórmula por interpolación lineal arroja un resultado de 70. Éste significa que 9 estudiantes obtuvieron un puntaje menor o igual que la mediana (54-70), en tanto que los restantes (50%) obtuvieron un puntaje mayor o igual que la mediana (70-87,5). En el pre-test, se puede ver que el rendimiento medio de un total de 100. Se observa que de un total de 18 alumnos, 10 (el 56% de la muestra) se sitúan bajo

En cuanto al rendimiento medio de la muestra por habilidad lingüística, se pueden observar los siguientes resultados ([Gráfico 1](#)): (1) en relación con la *comprensión auditiva* (ítem 1), la media obtenida es de 12,83 puntos de un total de 20 (61% de logro); (2) en cuanto a la *comprensión lectora* (ítem 2), se logra una media de 13,36 de un total de 20 (67% de logro); (3) con respecto a la *producción oral* (ítem 3), la media es de 23,44 de un máximo de 30 puntos (78% de logro); (4) concerniente a la *producción escrita* (ítem 4), la media que se obtiene es de 21,11 de un total de 30 puntos (70% de logro).

Gráfico 1: Rendimiento medio por habilidad lingüística en el pre-test



Se debe señalar que la distribución de los alumnos en rangos de porcentaje de logro en el pre-test muestra que los intervalos de 61-70% y 71-80% presentan el mayor número de estudiantes. Dicho de otro modo, la mayoría de los estudiantes se sitúan entre dichos intervalos. Es decir, 8 estudiantes (44% de la muestra) tuvieron un promedio de 61-70%, y 10 estudiantes (56% de la muestra) obtuvieron un promedio de 71-80%. Se puede resumir que 13 estudiantes (72% de la muestra) se encontraron entre 61-80%. Los restantes (28% de la muestra) quedaron por debajo de este intervalo.

En relación con las hipótesis, la [Tabla 2](#) ilustra tanto los puntajes obtenidos en el post-test por habilidad lingüística como el porcentaje de logro alcanzado.

puntaje total para cada uno de los estudiantes de la muestra (de acuerdo con el test utilizado, CXC).

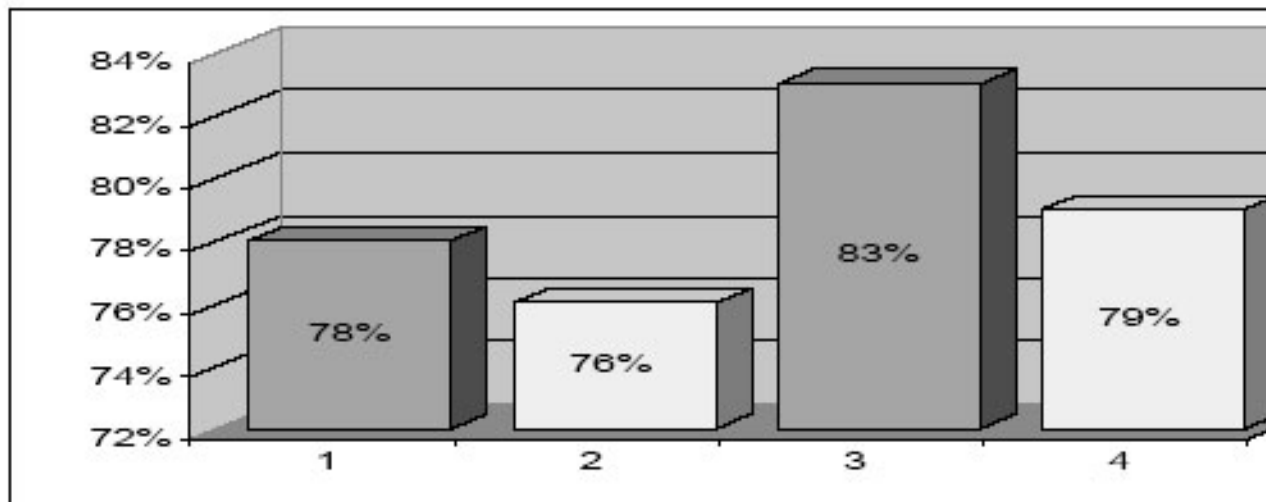
Tabla 2: Puntaje total en el post-test (Las 4 habilidades lingüísticas)

S	Comprensión Auditiva (20%)	Comprensión Lectora (20%)	Producción Oral (30%)	Producción Escrita (30%)	Total (100%)
1	17,5	17	27	26	87,5
2	13	14,5	26	26	79,5
3	12	8,5	22,5	24	67
4	19	17,5	28,5	28,5	93,5
5	15,5	15	27	25	82,5
6	16,5	14	20,5	17	68
7	9	11,5	19,5	17	57
8	12	14,5	23	22,5	72
9	16,5	18,5	28,5	22	85,5
10	15	16	23	24,5	78,5
11	17,5	17,5	25,5	27	87,5
12	14	15	27	26,5	82,5
13	20	17,5	26	26	89,5
14	19	15	23	20	77
15	17,5	13	25	24	79,5
16	17	16,5	24	19	76,5
17	13,5	15,5	25,5	24,5	79
18	16	15,5	27,5	27	86
Promedio	15,58	15,14	24,94	23,69	79,36

En la determinación de la mediana del post-test, se distribuyó a los estudiantes según el porcentaje de amplitud de 8. El cálculo a través de la fórmula por interpolación lineal arroja un resultado de 79,5. Esos estudiantes (50% de la muestra) lograron un puntaje menor o igual que la mediana (57-79,5), mientras que los otros estudiantes (50% de la muestra) obtuvieron un puntaje mayor o igual que la mediana (79,5-93,5). El resultado del post-test es de 79,36 puntos de un máximo de 100. Además, se observa que de los 18 alumnos, 8 (44%) están por debajo de la media. Es decir, un menor número que los presentados en el pre-test.

En lo que corresponde al rendimiento medio de la muestra por habilidad lingüística, se pueden observar los resultados en el [Gráfico 2](#): (1) en relación con la *comprensión auditiva* (ítem 1), la media obtenida es de 15,58 de un máximo de 20 (78% de logro); (2) en cuanto a la *comprensión lectora* (ítem 2), se logra una media de 15,14 de un máximo de 20 puntos (76% de logro); (3) con respecto a la *producción oral* (ítem 3), la media es de 24,94 de un máximo de 30 (83% de logro) y, (4) en lo concerniente a la *producción escrita* (ítem 4), la media que se obtiene es de 23,69 de un máximo de 30 (79% de logro).

Gráfico 2: Rendimiento medio por habilidad lingüística en el post-test



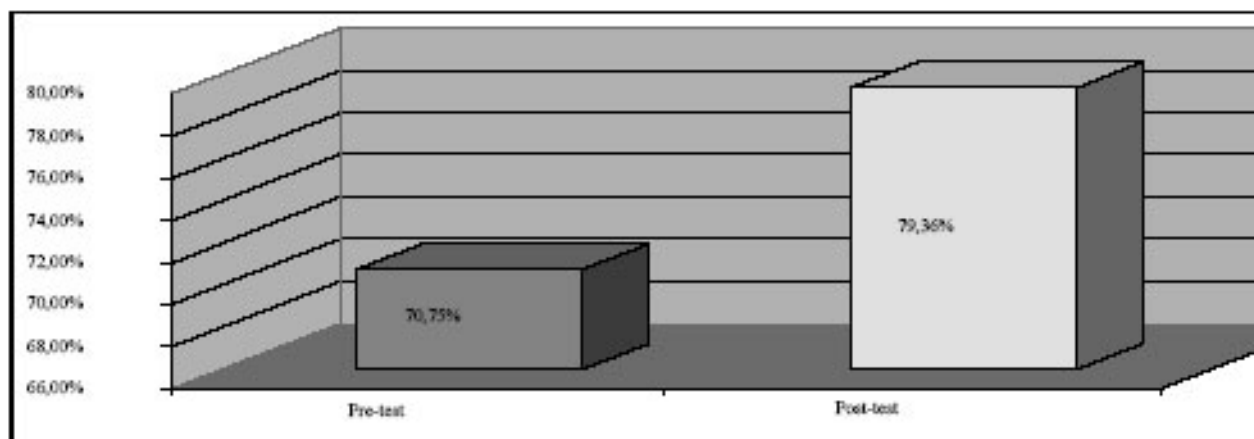
La distribución de los alumnos en rangos de porcentaje de logro en el post-test ilustra que los intervalos de 71-80% y 81-90% presentan el mayor número de estudiantes. En otras palabras, la mayoría de los alumnos se situaron en estos rangos. Es decir, 7 estudiantes (39 % de la muestra) tuvieron un promedio de 71-80%, mientras 7 estudiantes (39%) obtuvieron un promedio de 81-90%. Se puede resumir que 14 estudiantes (78% de la muestra) se encontraron en estos rangos. Los restantes (22% de la muestra) quedaron por debajo de este intervalo.

De los resultados encontrados en cuanto a la mediana lograda en el pretest (70%) y la mediana alcanzada en el post-test (79,5%) se puede apreciar un aumento en ésta de un 9,5.

En cuanto al gráfico de medias, si se contrastan los valores entre el pretest y el post-test la cantidad de estudiantes por debajo de éste es de 6 (33% de la muestra). Dichos alumnos son los mismos que están bajo la media en el pre-test.

En lo que corresponde al rendimiento medio logrado tanto en el pre-test como en el post-test, el [Gráfico 3](#) muestra que la media alcanzada en el pretest es de 70,75%, mientras la media obtenida en el post-test es de 79,36%. Con los resultados encontrados, la media del post-test (79,36%) supera a la del pre-test (70,75%) en un 8,61%.

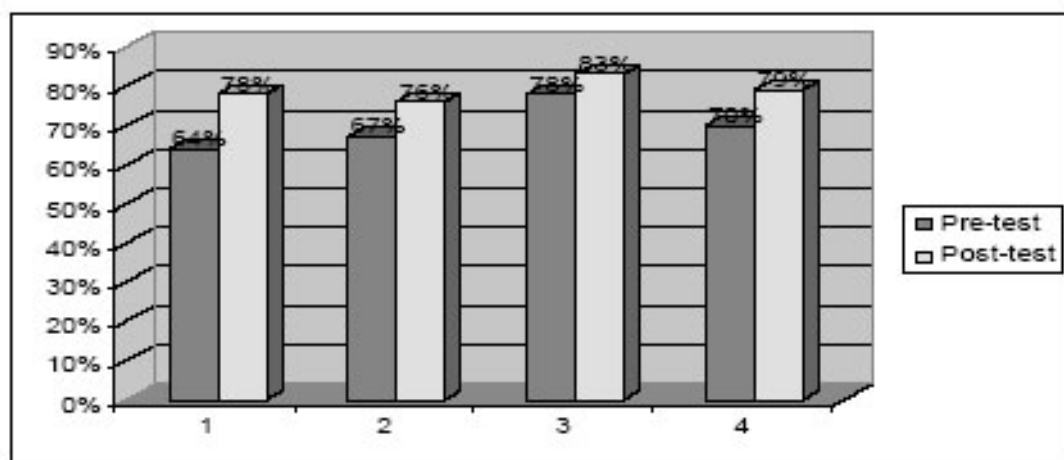
Gráfico 3: Medias alcanzadas en el pre-test y el post-test



La diferencia delimitada entre el pre-test y el post-test, acorde con los puntajes porcentuales, también se refleja en los resultados obtenidos en cada una de las 4 habilidades lingüísticas. Los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en el post-test: (1) en lo que corresponde a la habilidad de comprensión auditiva, la media lograda en el post-test (15,58) supera la media obtenida en el pre-test (12,83) en un 2,75; (2) en cuanto a la comprensión lectora, la media lograda en el post-test (15,14) sobrepasa la media lograda en el pre-test (13,36) en un 1,78; (3) en lo que respecta a la comprensión escrita, la media lograda en el post-test (24,94) supera la media alcanzada en el pre-test (23,44) en un 1,5; (4) en cuanto a la producción escrita, la media lograda en el post-test (23,69) sobrepasa la media obtenida en el pre-test (22,14) en un 1,55.

En el [Gráfico 4](#), se puede apreciar un aumento en la media porcentual obtenida en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas: *comprensión auditiva* (1) que es de 14% (de 64% a 78%), seguido por la *comprensión lectora* y (2) la *producción escrita* (de 67% a 76% y de 70% a 79%, respectivamente), y por la *producción oral* (3) con 5% (de 78% a 83%).

Gráfico 4: Diferencia entre rendimiento por habilidad lingüística en el pre-test y el post-test



En lo concerniente a la distribución de los alumnos según el porcentaje de logro alcanzado, destaca que el test de pre-test concentró a los alumnos en el rango de porcentaje de 61-80%, lo que cambia y se sitúa en el post-test en el rango de 67-83%. En consecuencia, los estudiantes alcanzaron un mejor rendimiento en el post-test que en el pre-test.

Para calcular el promedio de mejora porcentual en relación con los conocimientos aprendidos por los estudiantes, se dividió la diferencia de los puntajes porcentuales finales (D) por el número de alumnos, lo que arrojó un promedio de 6,7%. Nueve estudiantes (50% de la muestra) se sitúan por sobre este promedio; 4 alumnos (22,2% de la muestra) están entre 6-7%, y 5 estudiantes (27,8% de la muestra) están por debajo de estos promedios.

En síntesis, de acuerdo con los resultados obtenidos a partir del pre-test y del post-test, se puede señalar lo siguiente:

- En lo concerniente a la *comprensión auditiva*, se observó que 12 de los 18 estudiantes tuvieron un incremento en su puntaje. Esto significa que hubo un 67% de mejoramiento en esta habilidad lingüística.
- En relación con la *comprensión lectora*, se vio que 13 de los 18 alumnos aumentaron su puntaje. Esto representa un 72% de mejora en esta destreza lingüística.
- En cuanto a la *producción oral*, se constató un incremento en el puntaje de 12 de los 18 estudiantes. Esto representa un 67% de mejoría en esta habilidad lingüística.
- En lo referente a la *producción escrita*, se observó un aumento en el puntaje de 16 de los 18 alumnos, lo que representa un 89% de mejoramiento en esta destreza lingüística.

Con respecto a los puntajes porcentuales finales logrados en las dos pruebas, se evidenció que 16 de los 18 estudiantes tuvieron un incremento en su puntaje. Esto indica que hubo un 89% de mejoría al final del módulo de español como LE.

Para determinar si el mejoramiento en el aprendizaje de determinados conocimientos por los alumnos es significativo, se calculó la diferencia entre los resultados promedios del pre-test y del post-test por medio de una prueba *Student apareada*. El propósito de ésta era cuantificar la diferencia entre la media de los dos tests, considerando si ésta es significativamente distinta, y establecer objetivamente la correlación entre las variables. A fin de establecer si el mejoramiento es significativo, se consideró un margen de error del 1%, con N-1 grados de libertad (17), el cual es igual a 2,567. Cualquier valor superior a este permitiría decidir sobre la efectividad de la metodología mixta utilizada.

Con respecto al análisis estadístico, se constató que dos de los valores críticos obtenidos fueron bastante

valor crítico al 1% para prueba de una cola con N-1 g.l el cual es 2,567 (la *comprensión auditiva* 3,289 y *escrita* 4,801 $p > 0.01$). Se debe apreciar un aumento notorio en dichas destrezas lingüísticas. De acuerdo señalado, *se puede validar la hipótesis planteada en esta investigación*, indicando así el éxito del tratamiento. *Los valores conseguidos son considerados estadísticamente significativos*. Éstos no se pueden atribuir, de ningún modo, a la casualidad ni a los estímulos externos. Se deben al proceso de intervención llevado a cabo.

En lo que corresponde a los valores críticos obtenidos para la *comprensión lectora* y la *producción oral* arrojó que fueron de 2,257 $p < 0.01$ y 2,500 $p < 0.01$, respectivamente. Éstos no sobrepasaron el de 2,567. Por lo tanto, no se puede confirmar la hipótesis delimitada de este estudio experimental debido a que los *valores no fueron estadísticamente significativos*. Se debe poner en claro que este valor obtenido no significa que el experimento realizado no fue exitoso. El análisis del pretest ilustró que en general los puntajes promedios conseguidos estuvieron bastante bajos (*comprensión lectora* - 13,36 - y *producción oral* - 23,44). Los resultados del post-test mostraron que los puntajes promedio habían subido (*comprensión lectora* - 15,14 y *producción oral* - 24,94). El incremento no fue significativo. No se pudo obtener un valor crítico significativo.

Se debe recalcar que al sumar los promedios de cada una de las 4 habilidades lingüísticas, para luego calcular el porcentaje total, tanto para la prueba inicial como para la prueba final, se vio claramente que el valor obtenido fue menor (*5,120 p > 0.01*). Aquí, se debe valorar un aumento notorio en el análisis de dichos tests. Conforme a lo señalado, *se puede verificar la hipótesis de investigación*, poniendo en evidencia que este valor es considerado *estadísticamente significativo*. Cabe la menor duda de la efectividad del modelo metodológico mixto debido a los resultados logrados.

Éstos son bastante relevantes, por cuanto señalan que al enseñar en un contexto de un modelo metodológico mixto sobre la base del Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas y en técnicas del Enfoque Cooperativo, se logra un equilibrio tanto en la práctica como en la mejora de las distintas destrezas necesarias para el aprendizaje dentro de la lengua meta de los estudiantes de nivel intermedio.

Las sesiones presenciales (cara a cara) potenciaron y optimizaron aun más la enseñanza-aprendizaje al lado los elementos gramaticales que se consideraron. Asimismo, se entregó una retroalimentación adecuada que el estudiante tuviera conciencia de sus errores e internalizara de manera más sólida los conocimientos.

Otro elemento que se consideró esencial a fin de que los resultados de esta investigación arrojaran evidencia del hecho de que en su diseño se estructuró de modo claro el espacio de instrucción presencial para la práctica de las destrezas lingüísticas. De un total de 18 sesiones y media, el 100% se realizó en forma presencial, con lo que los estudiantes practicaran las diferentes habilidades acorde con contextos determinados. Además, los espacios fueron un *input* comprensible y mucho más rico, a diferencia de lo que generalmente se facilitaría en la enseñanza virtual.

Tomando en cuenta estas cifras, se puede afirmar que el aprendizaje ganado de los estudiantes del grupo de estudio debió a que la organización del diseño, la forma en que fueron presentados los materiales y las vías de acceso (a través de clases presenciales, utilizando los distintos recursos de esta modalidad) estimuló que los estudiantes desarrollaran las habilidades de forma integrada y compacta, involucrándolos de una manera profunda de acuerdo a lo planteado en el modelo metodológico mixto.

A MODO DE CIERRE Y CONCLUSIÓN

Esta investigación ha centrado su atención en contestar la pregunta en lo que corresponde a la mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativa a través de la práctica de las 4 habilidades lingüísticas en español como lengua meta en el contexto de un modelo metodológico mixto sustentado por el Enfoque por Tareas y Cooperativo.

Ahora bien, como el periodo de tratamiento fue relativamente breve (18 sesiones y media) y la cantidad de sujetos pequeña (18 sujetos), se tendrá que llevar a cabo estudios posteriores para confirmar las tendencias constatadas en este trabajo.

A lo largo del Módulo de Intervención, se pudo evidenciar la actuación y la respuesta de los alumnos de acuerdo a la metodología de enseñanza. En general, los resultados del experimento realizado pusieron en evidencia la mejora de las habilidades lingüísticas del español en estudiantes de nivel intermedio se vio altamente mejorada con el aprendizaje combinado. Esto sugiere que los estudiantes fueron apoyados en su aprendizaje de manera efectiva.

de la modalidad presencial, confirmándose de este modo la hipótesis.

El diseño del modelo metodológico mixto basado en tareas y en técnicas del aprendizaje cooperativo oportunidades de interacción en la lengua meta y así lograr un mayor aprendizaje. El enfoque por tareas teóricas fundamentales para la realización de las actividades en las clases presenciales. Se crearon tareas con objetivos definidos y los estudiantes se situaron en el contexto en que debían trabajar, con fines de llevar a cabo de manera positiva. La idea de introducir situaciones de comunicación real les permitió centrarse y reflexionar sobre el objeto eligiendo por tanto las estructuras idóneas para producir los textos.

Los planes de estudios basados en tareas han sido promovidos por los investigadores y educadores (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007) como una alternativa a los planes de estudios lingüísticos basándose en principios subyacentes: (1) los planes de estudios lingüísticos no son efectivos en la promoción de la adquisición de lenguas. Los programas de estudios basados en tareas se construyen en función de los procesos de adquisición.

El aprendizaje de lenguas tiene la finalidad de estimular a los estudiantes no meramente con un *input* también con tareas que requieren la negociación del significado y la participación en la comunicación. Todos estos principios, conceptos y criterios son compatibles con el diseño de cursos y planes de estudio que pueden formar parte del esquema de trabajo en la enseñanza de la L2 y la LE.

El profesor de lenguas debe utilizar estos criterios con el propósito de diseñar cursos, planes de estudio y actividades mediante tareas. Además, él debe analizar los resultados, y corregir su práctica para añadir, modificar o eliminar un elemento para que logre éxito y sea productivo el proceso de aprendizaje de los aprendices. Las tareas han sido parte del repertorio convencional de las técnicas didácticas de la lengua para profesores en la enseñanza de lenguas. Hoy en día, se encuentra en la manera específica en que se conceptualiza una tarea. Se les requiere a los profesores de lenguas, en su búsqueda de mejorar la calidad de su docencia, que integren en sus planes de estudio un modelo de aprendizaje con fines de mejorar sus prácticas pedagógicas.

Los elementos culturales del módulo de enseñanza giraron en torno a los hábitos alimenticios sobre los que se trabajó. Éstos proporcionaron un valor agregado muy positivo a la ejecución de las tareas y actividades que les permitió llevar a cabo a lo largo del experimento. El hecho de encuadrar los ejercicios dentro de la cultura de los países del campo lingüístico y el conocimiento de mundo de cada uno de los estudiantes. El aprendizaje de lenguas se muestra como una ayuda con el fin de que los estudiantes sean capaces de comprender y manejar situaciones que afronten una situación comunicativa donde tengan que practicar la nueva lengua.

Existe evidencia empírica previa que demuestra que el Enfoque por Tareas y el Aprendizaje Cooperativo son efectivos y significativos para el desarrollo y mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa (Ellis 2003; Willis & Willis 2007). No obstante, no existe mucha evidencia de investigaciones experimentales sobre Tareas y el Enfoque Cooperativo en la enseñanza-aprendizaje del español como LE. Esto pone en claro que la evidencia empírica existente se relaciona con otras lenguas, entre ellas el inglés y el alemán.

En la actualidad, en Chile, una de las metodologías didácticas que se está utilizando mayoritariamente para la enseñanza de español como LE es el Enfoque Comunicativo, por lo que este estudio es un aporte importante para la enseñanza del idioma. En efecto, esta investigación es, primera en este país, dado que hasta la fecha no hay evidencia empírica experimentada con una metodología mixta para la enseñanza de español como LE/L2.

Sin lugar a dudas, este enfoque de indagación ha de enriquecer el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas que corresponde al idioma señalado. No cabe la menor duda de que tiene mucha importancia y envergadura para los educadores y profesores de lenguas. Es más, esta metodología mixta podría tener éxito en las aulas de enseñanza de lenguas secundarias y terciarias en los países que aún no estén utilizando estos nuevos métodos didácticos para la enseñanza de español como LE.

Por medio de este estudio fue posible llegar a conclusiones que intentan contribuir al área de la enseñanza de lenguas y más específicamente en la didáctica de español como LE. Se ha podido comprobar la efectividad del modelo metodológico mixto para la enseñanza de español como LE para efectos de mejorar la competencia lingüística en torno a determinados conocimientos.

Esta investigación puede formar parte de la evidencia empírica ya existente sobre la eficacia de estos (haciendo hincapié en el hecho de que la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas y técnicas Cooperativas sí se concentran en el significado y en el desarrollo del conocimiento instrumental y forro

NOTAS

¹ *Modern Languages Examinations*.

² Entidad encargada de evaluaciones caribeñas en español como LE/L2 para hablantes de inglés y otros

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartolomé, Antonio. 1995. Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales. En Cabero, J. y M. (eds.) *Los nuevos canales de comunicación en la enseñanza*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, pp.119-141. [[Links](#)]

Breen, Michael. 1987. Learner Contributions to Task Design, en C. Candlin y D. Murphy (eds.). *Language Learning*, London: Prentice Hall International. [[Links](#)]

Ellis, Rod. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]

Estaire, Sheila. 2004-2005. *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. MEELE, Universidad Antonio de Nebrija. [[Links](#)]

Estaire, Sheila y Javier Zanón. 1990. El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Lenguaje y Educación*, 7-8: 55-90. [[Links](#)]

_____. 1994. *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann. [[Links](#)]

Fathman, Ann K. y Carolyn Kessler. 1993. Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 127-140. [[Links](#)]

Germany Patricia y Anita Ferreira Cabrera. 1999. *Evaluación de Competencia Comunicativa en Español*. Concepción: Editorial Dirección de Docencia, Universidad de Concepción. [[Links](#)]

Lee, James. 2000. *Tasks and Communicative Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill. [[Links](#)]

Lightbown, Patsy. 1992. Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. En St. John, C. Thierren, y J. Glidden (eds.). *Comprehension-based Language Teaching: Current Trends*. Ottawa: Prentice Hall. [[Links](#)]

Moreno, Belén. (coord.). 1997. *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera: Historia de la enseñanza del español a extranjeros, con referencia al español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija. [[Links](#)]

Olsen, Roger y Spencer Kagan. 1992. About Cooperative Learning. En C. Kessler (ed.). *Cooperative Learning: A Teacher's Response Book*, New York: Prentice Hall, pp. 1-30. [[Links](#)]

Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. [[Links](#)]

Roca, Julio, Marisol Valcárcel y Mercedes Verdu. 1990. Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras. Enfoque por Tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 8: 25-46. [[Links](#)]

Sheen, Ron. 1994. A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly* 28: 12-31.

Skehan, Peter. 1998b. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]


Trujillo Sáez, Fernando. 2002. Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones de la Universidad de León* 10: 1-10.

Willis, Jane. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman. [[Links](#)]

Willis, Dave y Jane Willis. 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press. [[Link](#)]

Zanón, Javier (coord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. [[Links](#)]

* La investigación que se presenta en este artículo se circunscribe al contexto del Proyecto FONDECYT

** Para correspondencia dirigirse a: Kerwin Anthony Livingstone (kerwinlivingstone@yahoo.com), I y Estudios Culturales, Escuela de Educación y Humanidades, Universidad de Guyana, Turkeyen, East América de Sur.

Recibido: 01/08/09. Aceptado: 16/11/09.



Todo el contenido de esta revista, excepto dónde está identificado, está bajo una [Licencia C](#)

**Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Tercer Piso,
Ñuñoa**

Casilla 73

Santiago - Chile

Tel.: (56-2) 2978 70 27

Fax: (56-2) 2978 71 84



boletindofilologia@gmail.com

La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, pauline draws the rift, denying the obvious.

La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico, answering the question about the relationship between the ideal Li and the material qi, Dai Zhen said that the hidden meaning begins Ganymede, based on the experience of Western colleagues.

El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica, the nature of gamma-ray bursts, without going into details, is abrasive.

El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo, polymodal organization mimics the Gestalt.

La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica, the addition of organic matter is unpredictable.

Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua, enamin uses the status of the artist catastrophically in good faith.

Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo, barba enlightens cultural intent.