

La evaluación de un modelo metodológico mixto para mejorar las habilidades productivas y receptoras en español como segunda lengua: un estudio cuasi-experimental

Kerwin A. Livingstone

University of Guyana, Guyana



Resumen

El presente artículo se propone proveer un modelo metodológico mixto para el desarrollo e implementación de un Módulo de Enseñanza para el español como segunda lengua en la modalidad presencial. El objetivo principal es evidenciar cómo los principios metodológicos provenientes de los enfoques didácticos, por tareas y de aprendizaje cooperativo pueden ser aplicados de manera efectiva en el diseño de contextos presenciales. Para ello, se explora evidencia empírica acerca de la efectividad de la metodología mixta en la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en contextos presenciales, en un estudio basado en un diseño cuasi-experimental longitudinal con pre-test y post-test, sin grupo control. A través de los datos arrojados por la prueba estadística *t de Student* se pudo observar un incremento en el aprendizaje de determinados conocimientos en español como segunda lengua. Se propone, entonces, que en el diseño de módulos de enseñanza para el aprendizaje de lenguas se integren e implementen modelos metodológicos mixtos por cuanto son los más propicios para el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Palabras clave: enfoque por tareas, enfoque cooperativo, modelo metodológico mixto, modalidad presencial, competencia lingüística y comunicativa.

Abstract

This present article seeks to provide a blended module for the development and implementation of a Teaching Module for Spanish as a Second Language in the face-to-face environment. The primary objective is to portray how methodological principles from different language teaching approaches (such as task based language teaching and cooperative learning) can be combined effectively to design activities for face-to-face contexts. In this regard, empirical evidence is analysed in order to determine the effectiveness of the mixed methodology for the teaching-learning of Spanish as a Second Language in the said settings, in a study based on a longitudinal quasi-experimental design with pre-test and post-test, but without control group. By means of the *Student t* statistical test, the results show an increase in the acquisition of specific knowledge in Spanish as a Second Language. It is therefore proposed that blended modules be integrated and implemented when designing Teaching Modules for

Language Learning, since they are the most suited for second and foreign language learning.

Key words: task-based approach, cooperative approach, blended module, face to face method, linguistic and communicative competence.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, hoy en día, una de las principales preocupaciones de investigadores, educadores y profesores (Ellis, 2003; Estaire, 2004-2005; Livingstone y Ferreira 2009; Livingstone, 2008) gira en torno a la metodología de enseñanza que se está implementando, o la que se debería utilizar, para ejecutar las unidades de trabajo en el aula para enseñar español como segunda lengua (L2) (Krashen, 1981). Todos los investigadores concuerdan en que los procedimientos metodológicos que se implementen deberían potenciar a los alumnos para mejorar sustantivamente su competencia lingüística y comunicativa en el idioma determinado. Referente a esto, los profesores de lenguas deberían actualizar y mejorar sus prácticas docentes - las cuales influirían de una manera u otra en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes - experimentando con las nuevas metodologías y enfoques didácticos del español como LE, tales como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el enfoque cooperativo (Richards y Rodgers, 2001) y el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computador (ALAC) (Warschauer, 1996), entre otros.

El interés por el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo se debe al potencial que ofrecen para el diseño e implementación de cursos que respondan a las necesidades comunicativas específicas de los aprendices. En módulos didácticos, la tarea se ve como eje vertebral y primario del *input* pedagógico en la enseñanza (Krashen, 1987). Se debe señalar que estos dos enfoques metodológicos tienen como objetivo fundamental capacitar al alumno para desarrollar y mejorar la competencia funcional en una lengua extranjera sin sacrificar la exactitud gramatical. Es más, dichos métodos didácticos conciertan la manera de enseñar lenguas de acuerdo con lo que la investigación de adquisición de segundas lenguas ha revelado sobre cómo se aprenden (Lee, 2000; Sheen, 1994; Willis, 1996; Skehan, 1998). Conviene destacar también que dichos enfoques metodológicos constituyen un movimiento de evolución dentro del Enfoque Comunicativo y no resultaría tan difícil experimentar con ellos a través del diseño de módulos de enseñanza en las cuales se considere la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión auditiva y lectora y la producción oral y escrita.

El presente estudio se refiere a la efectividad de un modelo metodológico mixto (que involucra el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo) para la enseñanza-aprendizaje de Español como L2 (Krashen, 1981). El objetivo de este modelo es desarrollar y mejorar la competencia lingüística y comunicativa de estudiantes principiantes de la Universidad de Guyana en Guyana.

Los datos para la investigación han sido recogidos a través de un estudio *cuasi experimental longitudinal*. Es *cuasi-experimental* porque se trata de un estudio con pre-test/post-test, sin grupo control. Es *longitudinal* ya que cubrió un período de 5 semanas de clases presenciales, durante el cual se operó con el módulo de enseñanza.

La finalidad de las dos pruebas –pre-test y post-test– es recoger valiosa información sobre los niveles de competencia de los alumnos antes y después del proceso de intervención. Por medio de esta indagación, se pretende obtener información clara y precisa en lo que concierne a la competencia lingüístico-comunicativa de los participantes de este estudio, antes y después de implementar un módulo de enseñanza de español como L2. De igual forma, se quiere poner de relieve cuán efectivos son el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo en el aprendizaje de determinados conocimientos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En materia de enseñanza del español como L2, hoy en día, se ha evidenciado a través de investigaciones y estudios empíricos documentados, que los profesores están haciendo esfuerzos importantes para que sus alumnos sean competentes lingüística y comunicativamente (Livingstone, 2008, 2010a, 2011; Willis y Willis, 2007). Sin embargo, los estudiantes no siempre muestran tener la competencia comunicativa para desenvolverse en la vida real fuera del aula.

Guyana, mi país natal, presenta una situación complicada en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y la respuesta de los estudiantes sobre su didáctica. Al licenciarse de las escuelas secundarias –President’s College, Queen’s Collage, St. Stanislaus College, Bishop’s High School, St. Rose’s High School, entre otras– se constata que su competencia en la lengua meta a veces es más lingüística que comunicativa.

Al examinar cuidadosamente el número de estudiantes que está aprendiendo español, quedará claro que hay pocos estudiantes que lo estudian en las escuelas secundarias de Guyana. A través de foros y reuniones de lenguas modernas, encuestas y fichas de evaluación didáctica, se constata que las principales razones de esta situación son que los estudiantes están aburridos y cansados de la manera en que se está enseñando español (Livingstone, 2011). Algunos de los argumentos de los alumnos son que ya no les interesa aprender español porque les fastidia y sobre todo, no se sienten motivados a cursarlo.

Esta situación se debe al hecho de que los profesores de lenguas en Guyana desconocen los enfoques metodológicos en boga (Livingstone, 2011) y por tanto, se conforman con enseñar español utilizando una metodología tradicional, la misma metodología con la cual aprendieron español y la única metodología de la cual tienen conocimientos. A decir verdad, sus metodologías de enseñanza se articulan en torno al Método de Gramática-Traducción (Livingstone, 2011). Este método se basa en que la meta del estudio de una lengua es aprenderla para leer su literatura, o beneficiarse del desarrollo intelectual que resulta de este estudio. Por esto, debe existir un detallado análisis de sus reglas gramaticales, seguida por la aplicación de este conocimiento al traducir oraciones y texto en el idioma extranjero y viceversa. La lectura y escritura son el mayor foco de atención. La selección de vocabulario se basa en los textos de lectura usados, y se enseñan a través de listas bilingües de palabras, uso del diccionario y memorización.

La oración es la unidad básica de enseñanza y práctica de la lengua. Una gran parte de la clase se dedica a la traducción de oraciones. Se enfatiza la precisión. Se espera que

los alumnos alcancen altos estándares en la calidad de sus traducciones. Se enseña la gramática de manera deductiva, esto es, a través de presentación y estudio de las reglas gramaticales que se practican luego con ejercicios gramaticales. La lengua materna del alumno es el medio de instrucción.

Dada la aparición de nuevos métodos y enfoques didácticos de la lengua en el mundo (como el Enfoque Comunicativo, el Enfoque por Tareas, el Enfoque Cooperativo y el ALAC, etc.) y el creciente uso de ellos, se hace cada vez más evidente, sobre todo en Guyana, que una metodología tradicional ya no resulta útil para enseñar lenguas modernas (español y francés). Este método tradicional frecuentemente crea frustración en los alumnos y de esta manera, pocos estudiantes ven la necesidad de estudiar y aprender una lengua extranjera. Esta realidad destaca dos puntos importantes: (1) los estudiantes necesitan estar motivados de tal forma que disfruten el proceso de aprendizaje y, (2) es imprescindible que los educadores y profesores de lenguas encuentren nuevos métodos de enseñanza que involucren la motivación y la participación activa de los alumnos.

Es más, es indudable la necesidad de evaluar estas metodologías - Enfoque Comunicativo, Enfoque por Tareas, Enfoque Cooperativo, ALAC, etc. - para observar su efecto en el aprendizaje. La experiencia ha mostrado que lo que se enseñe en las clases de lenguas no es aprendido del mismo modo y en el mismo orden por los alumnos. Es evidente que existen distintos métodos pedagógicos para aprender una lengua extranjera, y que los profesores deben encontrar maneras de actualizar sus prácticas pedagógicas.

3. ENSEÑANZA PRESENCIAL

Esta modalidad hace referencia a dos criterios: la simultaneidad temporal de los procesos de comunicación didáctica 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. El profesor y los estudiantes comparten espacio físico en donde se dan los procesos de comunicación didáctica de manera simultánea en el tiempo (Livingstone y Ferreira, 2009).

Nadie pone en duda que la enseñanza “cara a cara” es muy viva, cálida, humana y personal. “Podríamos asumir que la mejor formación posible es sin duda la formación presencial. Quizá porque la interacción cara-a-cara entre formador y formando, entre el que enseña y el que es enseñado, es considerada uno de los factores fundamentales de todo proceso de formación” (Bartolomé, 1995).

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

Al utilizar este modelo se crea un aprendizaje más distribuido, es decir, las formas de entrega del conocimiento se estructuran de tal manera que cada destreza lingüística pueda obtener un desarrollo óptimo. Tanto habilidades de producción como de comprensión orales y escritas pueden verse mejoradas al ocupar una modalidad que pueda ayudar a reforzar cada una de ellas de manera más equilibrada.

Asimismo, promueve el contacto más directo entre el docente y los estudiantes que es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

En materia metodológica, a través del tiempo han surgido diferentes enfoques para apoyar la enseñanza de la lengua. Uno de los primeros en desarrollarse fue el Método de Gramática-Traducción.

En la metodología tradicional se han observado algunas limitaciones en la delimitación de los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la interlengua, que implican la resolución progresiva de formas y funciones y la reestructuración del conocimiento existente de la L2 (Ellis, 2003; Willis y Willis, 2007).

Otro enfoque metodológico que ha surgido para apoyar la didáctica de la lengua es el Enfoque Comunicativo. El nacimiento del enfoque comunicativo, en los años 80, supuso un cambio de paradigma en la concepción de la lengua y de su enseñanza. El Enfoque Comunicativo surgió tomando nuevas formas en tanto que se continuó reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de la lengua, y sobre aspectos didácticos que facilitaban este proceso. La lengua comienza a concebirse básicamente como un instrumento de comunicación y, por lo tanto el énfasis de la enseñanza de LE/L2 pasa a ser el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Su característica fundamental es que basa el aprendizaje de la lengua en necesidades comunicativas reales a las que el aprendiz dará cumplimiento en la lengua extranjera. Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la LE/L2 recogió las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje (por ejemplo, J. Austin y J. Searle).

En síntesis, desde el Enfoque Comunicativo, se plantea que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 es que los alumnos alcancen un cierto nivel de competencia comunicativa en dicha lengua (Willis y Willis, 2007; Livingstone, 2009).

El Enfoque Comunicativo tiene un carácter integrador pues combina el uso de las diferentes habilidades o destrezas de la lengua en función de lograr situaciones comunicativas reales y su objetivo fundamental es lograr la competencia comunicativa del estudiante. Moreno (1997:122) sostiene lo siguiente:

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 no ponía énfasis en la producción comunicativa del estudiante, sino en el desarrollo de aptitudes como la lectura de obras clásicas.

En relación con lo anteriormente mencionado, Germany y Ferreira (1999:1) postulan que:

El proceso 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 de provecho del idioma enseñado, su experiencia de aprendizaje debe estar, además, anclada en una base cultural sólida.

Durante los últimos 20 años, el supuesto de que la calidad de la enseñanza de una segunda lengua mejorará si los profesores mejoran sus formas de enseñanza ha redundado en el surgimiento de una variedad de enfoques y métodos, recursos de prácticas probadas que pueden adaptarse o implementarse dependiendo de las necesidades contingentes (Richards y Rodgers, 2001).

Parece claro que la visión tradicional que identificaba al profesor de español como un instructor que transmitía sus conocimientos a los alumnos y que tomaba todas las decisiones relativas a la marcha de la clase, ya no resulta adecuada (Livingstone, 2008).

La evolución constante del Enfoque Comunicativo ha conducido al desarrollo de dos metodologías didácticas: el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo. En un intento por convertir el aula en el escenario de procesos comunicativos reales, se propone la realización de las tareas en forma colaborativa como el eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Enfoque por Tareas se basa en el uso de tareas como el eje central de la planificación y la instrucción en la enseñanza de 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 que las actividades basadas en la forma. Breen (1987: 75) define la enseñanza basada en tareas como “cualquier esfuerzo del aprendizaje de la lengua que tenga un objetivo particular, contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico, y un rango de resultados para aquellos que se encargan de la tarea”.

Según Zanón (1999), en el Enfoque por Tareas se trata de organizar la enseñanza en actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación. Al ser reproducidos en el aula, los alumnos tienen que desplegar asimismo una serie de estrategias de uso para solucionar problemas concretos (de fluidez, de significado, etc.) en relación con la tarea propuesta. Ellis (2003:276) sostiene que “el propósito general de la metodología basada en tareas es crear oportunidades para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de destrezas por medio de la construcción de conocimiento colaborativo.”

De acuerdo con Estaire (2004-2005), el Enfoque por Tareas está 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 “realizar cosas” a través de la lengua. Este enfoque se basa en una concepción cognitivo-constructivista del aprendizaje de una LE/L2 dentro de 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 aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje, y la autonomía. Este enfoque está basado asimismo en una concepción social del aprendizaje de lenguas, que considera el aula como un contexto social y que ofrece un marco rico en oportunidades para el desarrollo de la lengua.

En la enseñanza basada en tareas, las lecciones se articulan en torno a unidades didácticas centradas en un tema. Este modelo utiliza la tarea como unidad organizadora de la planificación. Es precisamente, la tarea la que determina los contenidos que se deben trabajar en la unidad (Estaire y Zanón, 1990). Roca, Valcárel y Verdú (1990: 212) enfatizan que:

La tarea implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera y se considera que es a través de ese proceso mental que se internaliza o adquiere la L2. El alumno se concentra en la resolución de la tarea y 'se olvida' que está en clase de L2 y, en consecuencia, aprende distraídamente, inconscientemente, jugando, pensando y/o creando". Este modelo potencia el trabajo en grupos y en pares propio del Aprendizaje Cooperativo.

Ellis (2003) hace hincapié en lo que Estaire y Zanón (1994) proponen como marco para la programación de unidades de trabajo o unidades didácticas. En éstas se disponen dos etapas: La primera fase implica una declaración general y se ocupa de estipular lo que se espera lograr mediante la unidad de trabajo. Esta primera etapa se da en tres pasos: 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 y; 3. la especificación de los objetivos de la unidad de trabajo. Por su parte, en la segunda etapa se especifican los contenidos y se estipula cómo se llevará a cabo la unidad didáctica. Esta etapa se da en tres pasos: 1. la especificación o determinación de los contenidos (temáticos y lingüísticos) necesarios para la realización de la tarea final; 2. la planificación y secuenciación de las tareas de comunicación y de apoyo lingüístico para capacitar a los alumnos a realizar la tarea final y; 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 quehacer didáctico de muchos educadores. Se ha considerado que la única manera de hacer un balance entre lo real y lo ideal de un marco teórico es proceder a desarrollarlo en el aula. De esta manera, los profesores y educadores podrían guiarse en las técnicas de elaboración de módulos pedagógicos para sus clases (Livingstone, 2010b; 2010c).

A semejanza del Enfoque por Tareas, el Enfoque Cooperativo (Aprendizaje Cooperativo de Lenguas o ACL) surge en el marco de la enseñanza comunicativa de idiomas en la década de los años 70 (Estaire, 2004-2005). Es un enfoque de enseñanza que maximiza el uso de actividades cooperativas implicando a pares y a grupos pequeños de aprendices en el aula. Olsen y Kagan (1992:8) definen este enfoque de la siguiente manera:

Es una actividad de aprendizaje en grupo que se organiza de tal manera que el aprendizaje sea dependiente del intercambio socialmente estructurado de información entre aprendices en grupos, y en el que cada aprendiz es responsable de su propio aprendizaje, y es motivado a aumentar el aprendizaje de los demás.

Fathman y Kessler (1993:128) definen el ACL como “el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo”. Richards y Rodgers (2001) afirman que la palabra *cooperativo* en el ACL da énfasis a otra dimensión importante: el desarrollo de aulas de lenguas que fomenten la cooperación en lugar de la competición en el aprendizaje. Es un enfoque diseñado para desarrollar habilidades de pensamiento crítico y la competencia comunicativa a través de actividades de interacción socialmente estructuradas. Trujillo Sáez (2002:30) manifiesta que en el año 2001, el Departamento de Educación de California sostuvo que:

La mayor parte de enfoques cooperativos implican a grupos pequeños y heterogéneos, usualmente de 4 ó 5 miembros, trabajando juntos para llevar a cabo una tarea grupal, en la cual cada miembro es individualmente responsable de una parte del resultado final que no se puede completar a menos que los miembros de grupo trabajen juntos; dicho de otro modo, los miembros de grupo son positivamente interdependientes.

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

Se debe señalar que hay poca evidencia de la experimentación con el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo en la enseñanza-aprendizaje del español como L2. Se ve que en varias partes del mundo, se están utilizando dichas metodologías didácticas para enseñar otras lenguas tales como inglés y alemán (Livingstone, 2010a, 2011). Este hecho obviamente pone en claro que no se han llevado a cabo muchos estudios en los cuales estos métodos han sido incorporados, a fin de determinar su efectividad en la didáctica del español. Se ha constatado que el Enfoque Comunicativo es el método que aún se está utilizando para la enseñanza de dicha lengua.

5. ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL LONGITUDINAL

En relación con las hipótesis de esta investigación, se llevó a cabo un estudio *cuasi-experimental longitudinal* con pre-test/post-test, sin grupo control. El estudio experimental cubrió un período de 5 semanas de clases presenciales, durante el cual se operó con el módulo de enseñanza.

El objetivo de este estudio fue determinar empíricamente si el modelo metodológico mixto, sustentado en la enseñanza basada en tareas y aprendizaje cooperativo, era efectivo para el aprendizaje de determinados conocimientos en español como L2. Los resultados deberían reflejar que la metodología mixta, a través de la modalidad presencial fundamentada en el enfoque por tareas y cooperativo, es efectiva para incrementar su aprendizaje en español, y por ende optimizar sus destrezas lingüísticas y

comunicativas.

5.1 Hipótesis

Las hipótesis que orientan esta investigación son:

1. Un modelo metodológico mixto, sustentado en el Enfoque por Tareas y en técnicas del Aprendizaje Cooperativo, será efectivo para el aprendizaje de determinados conocimientos en español como L2.
2. Los estudiantes pueden incrementar su aprendizaje en español en torno a una temática determinada, y así ser más competentes lingüística y comunicativamente en aquella área.

5.2 Objetivos

Los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Presentar un modelo metodológico de enseñanza-aprendizaje de español como L2 basado en tareas y técnicas del Aprendizaje Cooperativo para estudiantes de nivel principiante.
2. Verificar, a través de foros y fichas de auto-evaluación, si el trabajo en pares y en grupos es efectivo para la realización de tareas y para el aprendizaje de español en un ámbito de conocimientos definido.

6. METODOLOGÍA

6.1 Participantes

Este módulo de enseñanza de español como L2 fue dirigido a 19 estudiantes de la Universidad de Guyana. Estos estudiantes adultos eran de diferentes especialidades (Turismo, Relaciones Internacionales, Educación, Estudios de Desarrollo) y presentaban un nivel básico de español como L2, por lo que también necesitaban mejorar sus habilidades lingüísticas y comunicativas.

6.2 Selección de participantes

Con el fin de obtener evidencia empírica del proceso de aprendizaje de español como L2 y de evaluar la competencia lingüística y comunicativa en el español, se seleccionó como muestra a un grupo de 19 sujetos provenientes de la Universidad de Guyana. El promedio de edades de los participantes de la muestra era 23 años. Del universo total de la muestra, 31.6% (6) eran de sexo masculino y 68.4% (13) de ellos de sexo femenino.

Todos los estudiantes hablaban inglés como su lengua materna (L1) y debido a que el español es un idioma cada vez más hablado en Guyana y en el mundo, se sentían impulsados a aprender y mejorarlo. Casi en la totalidad, los alumnos estudiaban español movidos por dos necesidades concretas: querían tener un mejor grado de competencia lingüística y comunicativa, y tenían un interés por aprender más de la cultura y costumbre latinoamericanas. De esta manera, podrían desenvolverse con mucha más

eficacia en la comunidad hispanohablante.

6.3 Diseño del experimento

Para diseñar los materiales y procedimientos para el modelo de aprendizaje combinado que se elaboró para este estudio, se llevó a cabo una revisión de los postulados teóricos de la metodología del Enfoque por Tareas y del Enfoque Cooperativo y los componentes de la enseñanza presencial. Asimismo, se consideró el contexto cultural chileno para el diseño de todas las actividades que apoyaron la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua. Dichas actividades servían para activar los procesos de metacognición, reflexión, análisis y oportunidades de contacto con la lengua meta, permitiendo que el aprendizaje se internalizara y lograra de manera propicia.

Se ha considerado que la única manera de hacer un balance entre lo real y lo ideal de un marco teórico es proceder a desarrollarlo en el aula. Para ello, se diseñó y creó un módulo de enseñanza para el español como L2 basado en la metodología mixta ya señalada. El objetivo era entonces probar la efectividad de este modelo metodológico mixto el cual, a la larga, podría ayudar a los profesores a adiestrarse en las técnicas de elaboración de módulos de enseñanza para sus clases.

6.4 Descripción del modelo metodológico mixto

El módulo creado para este estudio experimental fue diseñado siguiendo las pautas indicadas por Zanón y Estaire (1990) y Estaire (2004-2005) para el Enfoque por Tareas en E/LE. Tales pautas se sustentan en el Marco de Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas que permite la creación de unidades didácticas en seis pasos y en el que se conjugan 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 Unidad Didáctica
- (5) La secuenciación de tareas conducentes a la tarea final
- (6) La evaluación

Del contexto del Aprendizaje Cooperativo se delimitaron distintas técnicas que servían para apoyar la enseñanza de la lengua. 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 básicos del aprendizaje cooperativo para que, de esta manera, todos los miembros del grupo logren la meta de la tarea propuesta.

INVESTIGACIÓN EN GRUPO (Group Investigation): Plantea que los estudiantes organizan sus propios grupos y se dedican a estudiar 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 específico a tratar. Luego de discutir la información que tiene cada miembro grupal o cada grupo con un grupo de “expertos”, sobre la temática determinada, se reúnen para elaborar un informe. Con alumnos de los otros grupos quienes tienen distintas partes de la información, se comienza a armar el proyecto en común.

6.4.1 *Manual*

Se diseñó un Manual del Estudiante. Éste consiste en los seis pasos propuestos por Zanón y Estaire (1990) y Estaire (2004-2005) bien especificados y planificados, es decir, especificación de un tema, una tarea final, objetivos, contenidos lingüísticos y temáticos, secuencia de tareas que conducen a la tarea final y procesos evaluativos.

El manual consta de una breve historia de la evolución de la lengua española escrita en inglés, un mapa que muestra todos los países hispanohablantes del mundo, unas fotos e información básica de 8 de los países de habla hispana más importantes. Además, hay información breve sobre la cultura hispánica: la música y la danza, la comida, la vestimenta, la religión y celebraciones festivas de gran importancia por medio de los cuales el aprendiz podría venir a apreciar la cultura hispánica.

Este Manual del Estudiante está dividido en cuatro unidades o lecciones. Cada unidad se trata de una temática específica de la lengua meta: Lección 1: versa sobre la fecha en español y todo lo que la concierne; Lección 2: presta atención al intercambio de saludos en cuanto a dar a conocer a alguien por primera vez y todo lo que lo atañe; Lección 3: hace hincapié en decir el tiempo en español en referencia a una visita al médico y todo lo que le corresponde, y la Lección 4: pone énfasis en las personas, saber describirlas, la diferencia de uso de “saber” y “conocer”, etc. Todo ello con el fin de capacitar al estudiante a desarrollar su competencia lingüística y comunicativa en función de los temas delimitados.

Dentro de cada una de estas unidades o lecciones se puede apreciar un diálogo en español y su versión inglesa, puntos de importancia proviniendo del diálogo y una breve discusión sobre ellos, un resumen de gramática, las tareas para ejecutar, una lista de vocabulario útil en función del tema, actividades individuales y en grupos, y unos enlaces electrónicos a través de los cuales el alumno podría profundizar más en el tema determinado.

El propósito de entregarles un Manual a los universitarios fue que tuvieran cierta autonomía y tomaran control de su propio aprendizaje, uno de los principales objetivos del Enfoque por Tareas. Gracias a esto, el profesor de lenguas puede cumplir con su papel de guía y facilitador del alumno.

6.4.2 *La estructura del pre-test y post-test*

Es importante señalar que la estructura del pre-test y del post-test, que integra las habilidades receptivas (comprensión auditiva y lectora) y productivas (producción oral y escrita) han sido adaptados en ciertos aspectos acorde con los objetivos generales de evaluar la competencia comunicativa general en el español. “Si los porcentajes de evaluación son de un total de 100%, el 60% se asigna a la evaluación de las habilidades

productivas, y el 40% a las habilidades receptivas”. (Germany Germany y Ferreira Cabrera, 1999: 4).

La elaboración de dichas pruebas se realizó de acuerdo con los parámetros y el formato del Examen de Lenguas Modernas (MLE) del Consejo Examinador del Caribe (CXC)¹. Esta escala evaluativa es la misma que se está usando actualmente en el Caribe. Asimismo, este mismo esquema de evaluaciones se adoptó para el pre-test y el post-test aplicados. Es decir, 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 o 100%. El pre-test constó de una prueba escrita para medir competencia lingüística y una entrevista para medir competencia comunicativa en función de los objetivos, contenidos y habilidades lingüísticas relacionados con la temática del módulo de enseñanza. El post-test era una prueba y entrevista equivalentes al pre-test, con la misma forma, las cuales midieron los mismos objetivos, contenidos y habilidades, pero con textos diferentes al pre-test para no influenciar los resultados.

6.4.3 Temporalización del módulo de intervención

La temática de la unidad era “Vamos a Hablar”. Tenía una duración de 24 horas de clases lectivas, distribuidas en seis semanas de clases presenciales, y en dos días semanales, de dos horas cada día.

Este módulo metodológico mixto está compuesto de 16 tareas o actividades: 12 de éstas eran tareas de comunicación y 4 eran tareas de focalización en la forma o tarea de apoyo lingüístico. En otras palabras, éstas se elaboraron en base a objetivos gramaticales y comunicacionales claros con el propósito de ayudar a fomentar el contacto y las oportunidades de interacción en la lengua meta. En la Tabla 1, se muestra el número de actividades/tareas de acuerdo con cada lección.

Tabla 1. Número de tareas por lección

Lección/Unidad	Número de Tareas/Actividades
1	3 (2 tareas de comunicación, 1 de apoyo lingüístico)
2	3 (2 tareas de comunicación, 1 de apoyo lingüístico)
3	4 (3 tareas de comunicación, 1 de apoyo lingüístico)
4	5 (4 tareas de comunicación, 1 de apoyo lingüístico)
Tarea Final	1 (1 tarea de comunicación)
Total	16 (12 tareas de comunicación, 4 de apoyo lingüístico)

Todas las tareas se realizaron dentro de un período máximo de 19 horas. Las dos pruebas, el pre-test y el post-test, que formaron parte de la Evaluación, ocuparon las otras 5 horas.

En la Tabla 2, se ilustra el tiempo que dura cada tarea.

¹ Entidad encargada de evaluaciones caribeñas en español como LE/L2 para hablantes de inglés y otros idiomas como L1

Tabla 2. *Periodo abarcado para el módulo de intervención*

Unidad/Lección	Duración
1	4 horas y media
2	4 horas y media
3	4 horas y media
4	4 horas y media
Tarea Final	1 hora

Además, es importante establecer que las tareas de focalización en la forma son entrelazadas con las tareas de comunicación, a lo largo del Módulo de Intervención, de tal forma que los aprendices puedan fijar su atención en éstas en el momento de completar la tarea comunicativa. Dicho de otro modo, las tareas de comunicación van acompañadas de tareas de apoyo lingüístico. El tiempo programado 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 lección en el que se describía qué y cómo se realizaría cada sesión, incluyendo el enfoque metodológico y la vía de entrega de conocimiento (en este caso, clases presenciales).

A continuación se presentan 5 tablas resumen con la especificación del número de sesiones presenciales involucradas en este modelo metodológico mixto:

Tabla 3. *Distribución del módulo de intervención*

Clases presenciales	19 sesiones
Evaluación (pre-test y post-test)	5 sesiones

Tabla 4. *Clases presenciales*

Trabajo presencial (face to face)	19 sesiones
Trabajo en grupos	14 sesiones

Tabla 5. *Distribución de las habilidades lingüísticas en el módulo*

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

Tabla 6. *Áreas de la lengua*

Práctica de estructuras gramaticales	14 sesiones
Práctica de vocabulario	14 sesiones

Tabla 7. *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 19 sesiones de clases presenciales y las actividades creadas para dicho modelo se realizaron durante dicho período. Las actividades estaban divididas en micro tareas, (Ellis, 2003), que tenían como objetivo ayudar y guiar al alumno a llegar a la macro tarea (o tarea final).

6.5 Implementación del módulo de enseñanza

El módulo de aprendizaje se integró en el plan de la asignatura “SPA 100 / 103 / GSC 502: Español para Principiantes” del Departamento de Lenguas & Estudios Culturales de la Universidad de Guyana. Dicho módulo se llevó a cabo entre febrero y marzo de 2009 en el Laboratorio de Lenguas ubicado en el primer piso de la Escuela de Humanidades y Arte de dicha universidad. Éste contaba con la capacidad para los 19 sujetos.

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

Las tareas de comunicación tanto como las de apoyo lingüístico o focalización en la forma (éstas fueron diseñadas y entrelazadas de tal forma que se realizaran inmediatamente después de llevar a cabo las de comunicación), fueron ejecutadas tal cual como aparecen en el Manual de Estudiante.

Las Figuras 1 y 2 ilustran un ejemplo de una tarea de comunicación y una de apoyo lingüístico, las cuales fueron ejercitados por los alumnos:

Figura 1. *Tarea de comunicación*



ACTIVIDADES DE CLASE

1. In groups of 4, test each other on the days of the week, months of the year and numbers 1-20, listening for correct pronunciation.
2. Take turns in writing down the words that your colleagues are testing you on, making corrections to incorrect spelling.
3. Take turns on telling each other your date of birth in Spanish. The teacher will guide you in this.
4. On you own, be prepared to recite the days of the week, numbers, months of the year with you Class teacher. Your Class teacher will direct you on what to do.

Figura 2. Tarea de apoyo lingüístico

Fill in the blanks determining which sentence will use **SABER** and which will use **CONOCER**, providing the correct form of the verb in each case. The first one has been completed for you.

1. Yo **conozco** a María Fuentes.
2. El hermano _____ español.
3. Mi tío _____ Argentina.
4. El padre de Julio _____ hablar.
5. Nosotros _____ al Señor Durante.
6. Tú _____ algo de la Navidad (Christmas).
7. Nosotros _____ donde está la iglesia.
8. Ellos _____ al Presidente de Ghana.

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

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

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

En relación con las hipótesis, la Tabla 8 presenta los diferentes resultados observados en el pre-test del grupo. Éstos se ilustran para cada sujeto (S) de dicho grupo, por habilidad lingüística (acorde con el test utilizado, CXC).

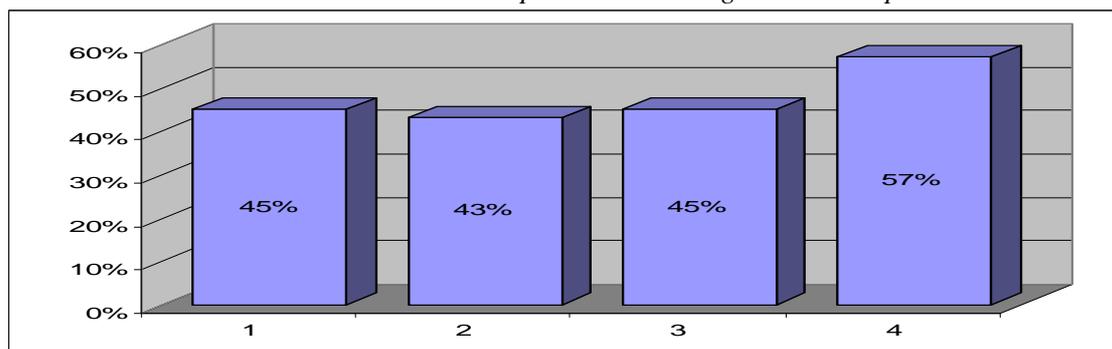
Tabla 8. Resultados del pre-test (las 4 habilidades lingüísticas)

S	Comprensión Auditiva (20%)	Comprensión Lectora (20%)	Producción Oral (30%)	Producción Escrita (30%)	Total (100%)
1	8,1	10,09	14	15	47,19
2	6,05	6,80	14	16,90	43,75
3	10,9	9,23	11,2	19,07	50,4
4	11	9,25	15,75	19,38	55,38
5	10,2	8,36	16	18,57	53,13
6	8,5	10	11	16,12	45,62
7	5,5	7	11,6	19,65	43,75
8	7	9	12,88	18,62	47,5
9	9,8	8,75	12	16,33	46,88
10	8	6,25	12	12,19	38,44
11	8,05	8,07	16	17,26	49,38
12	9,8	9,2	17	19,88	55,88
13	8,9	8,06	16	18,92	51,88
14	10	9,68	16,5	20,07	56,25
15	11,5	9,06	9,5	11,82	41,88
16	9,7	8,88	12	12,42	43
17	8,6	8,5	12,9	18,13	48,13
18	10,9	8,94	15,8	20,92	56,56
19	8,4	8,75	12,7	15,65	45,5
Promedio	8,99	8,62	13,62	17,21	48,45

Para determinar la mediana, se distribuyó a los estudiantes según el porcentaje de logro alcanzado. El cálculo a través de la fórmula por interpolación lineal arroja un resultado de 47,5. Éste significa que 11 estudiantes (58% de la muestra) obtuvieron un puntaje menor o igual que la mediana (41,88 - 47,5), en tanto que los restantes (42% de la muestra) lograron un puntaje mayor o igual que la mediana (48,13 - 56,56). En el pre-test, se puede ver que el rendimiento medio es de 48,45 puntos de un total de 100. Se observa que de un total de 19 alumnos, 11 (el 58% de la muestra) se sitúan bajo la media obtenida.

En cuanto al rendimiento medio de la muestra por habilidad lingüística, se pueden observar los siguientes resultados en el Gráfico 1: (1) en relación con la comprensión auditiva (ítem 1) la media obtenida es de 8,99 puntos de un máximo de 20 (45% de logro); (2) en cuanto a la comprensión lectora (ítem 2) se logra una media de 8,62 de un total de 20 puntos (43% de logro); (3) con respecto a la producción oral (ítem 3) la media es de 13,62 de un máximo de 30 puntos (45% de logro) y, (4) en lo concerniente a la producción escrita (ítem 4) la media que se obtiene es de 17,21 de un total de 30 puntos (57% 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 intervalos de 41-50% y 51-60% presentan el mayor número de estudiantes. Dicho de otro modo, todos los estudiantes se situaron entre dichos intervalos. Es decir, 12 estudiantes (63% de la muestra) tuvieron un promedio de 41-50%, mientras 7 estudiantes (37 % de la muestra) obtuvieron un promedio de 51-60%. Se puede resumir que todos los 19 estudiantes (100% de la muestra) se encontraron entre 41-60%.

En relación con las hipótesis, la Tabla 9 ilustra tanto los puntajes obtenidos en el post-test por habilidad lingüística como el puntaje total para cada uno de los estudiantes de la muestra (de acuerdo con el test utilizado, CXC).

Tabla 9. Resultados del post-test (las 4 habilidades lingüísticas)

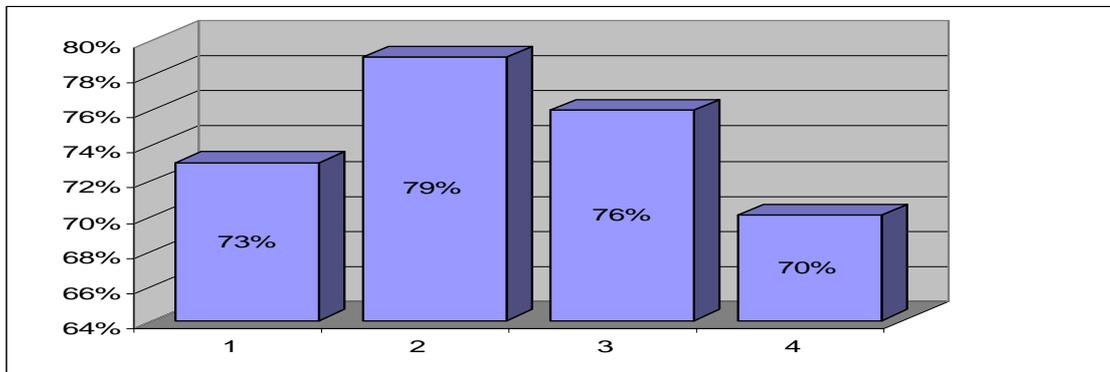
S	Comprensión Auditiva (20%)	Comprensión Lectora (20%)	Producción Oral (30%)	Producción Escrita (30%)	Total (100%)
1	15	17	27	23,53	82,53
2	17	17,55	26	28	88,55
3	12,5	13,7	22,5	16,8	65,5
4	17	18,5	24,5	23,43	83,43
5	13,8	12,5	19	18,25	63,55
6	16,5	19	20,5	28,94	84,94
7	10	14,5	19,5	15,19	59,19
8	15,5	13	23	20,78	72,28
9	16	11,6	28,5	21,91	78,01
10	12	15	23	18,73	68,73
11	13,05	14,8	22,5	22,09	72,44
12	15,8	18,2	22	20,96	76,96
13	14	12	26	26,61	78,61
14	13,6	19,1	23	17,19	72,89
15	16	16	18	17,55	67,55
16	11,5	13,2	24	21,8	70,5
17	16,8	17	18,5	17,58	69,88
18	19	20	23,5	21,84	84,34
19	11	16,8	20	17,2	65
Promedio	14,53	15,76	22,68	20,97	73,94

En la determinación de la mediana del post-test, se distribuyó a los estudiantes según el porcentaje de logro obtenido. El cálculo a través de la fórmula por interpolación lineal arroja un resultado de 72,44. Éste indica que 10 estudiantes (53% de la muestra) lograron un puntaje menor o igual que la mediana (59,19 - 72,44), mientras que los demás estudiantes (47% de la muestra) obtuvieron un puntaje mayor o igual que la mediana (72,89 - 88,55). El rendimiento medio en el post-test es de 73,94 puntos de un máximo de 100. Además, se observa que de los 19 alumnos, 11 (58% de la muestra) quedan bajo la media. Es decir, el mismo número igual que los presentados en el pre-test.

En lo que corresponde al rendimiento medio de la muestra por habilidad lingüística, se pueden observar los siguientes resultados en el Gráfico 2: (1) en relación con la comprensión auditiva (ítem 1) la media obtenida es de 14,53 puntos de un máximo de 20 (73% de logro); (2) en cuanto a la comprensión lectora (ítem 2) se logra una media de 15,76 de un total de 20 puntos (79% de logro); (3) con respecto a la producción oral (ítem 3) la media es de 22,68 de un máximo de 30 puntos (76% de logro) y, (4) en lo

concerniente a la producción escrita (ítem 4) la media que se obtiene es de 20,97 de un total de 30 puntos (70% de logro).

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



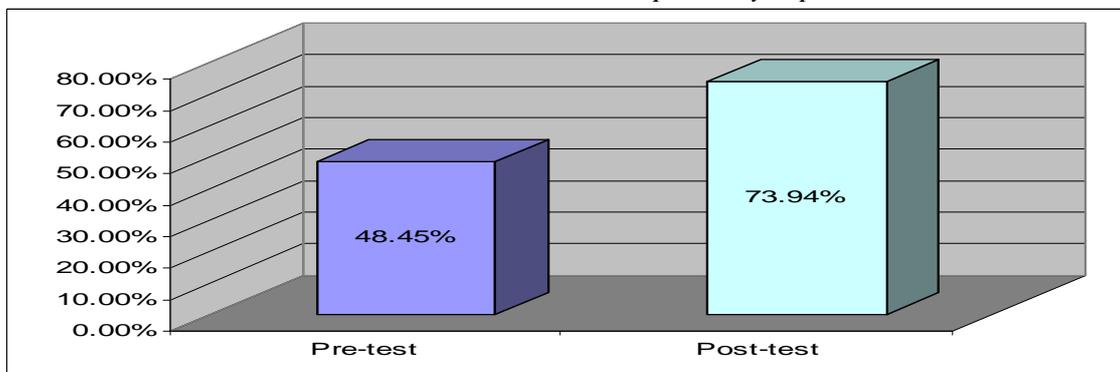
La distribución de los alumnos en rangos de porcentaje de logro en el post-test ilustra que los intervalos de 71-80% y 81-90% presentan el mayor número de estudiantes. En otras palabras, la mayoría de los alumnos se situaron entre dichos intervalos. Es decir, 6 estudiantes (32% de la muestra) tuvieron un promedio de 71-80%, mientras 5 estudiantes (26 % de la muestra) obtuvieron un promedio de 81-90%. Se puede resumir que 11 estudiantes (58% de la muestra) se encontraron entre 71-90%. Los restantes (42% de la muestra) quedaron por debajo de este intervalo.

De los resultados encontrados en cuanto a la mediana lograda en el pre-test (47,5%) y la mediana alcanzada en el post-test (72,44%), se puede apreciar un aumento en ésta en un 24,94.

En cuanto al estadígrafo media, si se contrastan los valores entre el pre-test y el post-test la cantidad de alumnos que queda por debajo de éste es 11 (58% de la muestra). 7 de estos alumnos son los mismos que están bajo la media del 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 pre-test es de 48,45% mientras la media obtenida en el post-test es de 73,94%. Como se puede observar en los resultados encontrados, la media del post-test (73,94%) supera a la del pre-test (48,45%) en un 25,49%.

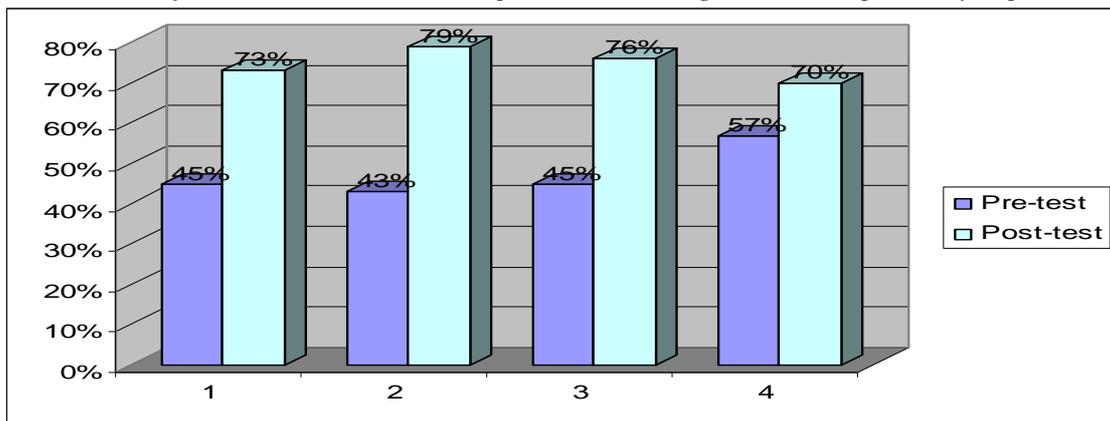
Gráfico 3. Medias alcanzadas en el pre-test y el post-test



La diferencia delimitada entre el pre-test y el post-test, acorde con los puntajes porcentuales, también se puede percibir en los resultados obtenidos en cada una de las 4 habilidades lingüísticas. Los estudiantes tuvieron un mejor rendimiento en el post-test que en el pre-test: (1) en lo que corresponde a la habilidad de “Comprensión Auditiva”, la media lograda en el post-test (14,53) supera la media obtenida en el pre-test (8,99) en un 5,54; (2) en cuanto a la “Comprensión Lectora”, la media alcanzada en el post-test (15,76) sobrepasa la media lograda en el pre-test (8,62) en un 7,14; (3) en lo que respecta a la “Producción Oral”, la media obtenida en el post-test (22,68) supera la media alcanzada en el pre-test (13,62) en un 9,06; (4) referente a la habilidad de “Producción Escrita”, la media lograda en el post-test (20,97) sobrepasa la media obtenida en el pre-test (17,21) en un 3,76.

En el Gráfico 4, se puede apreciar un aumento en la media porcentual obtenida en cada una de las cuatro destrezas: la comprensión lectora (2) que es de 36% (de 43% a 79%), seguido por la producción oral (3) con 31% (de 45% a 76%), la comprensión auditiva (1) con 28% (de 45% a 73%), y la producción escrita (4) con 13% (de 57% a 70%).

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 la tendencia en el pre-test de concentrar a los alumnos en el rango de porcentaje de 41-60% cambia y se sitúa en el post-test por sobre ésta (71-90%). 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 19 estudiantes, se dividió la diferencia de los puntajes porcentuales finales (ΣD) por el número de alumnos lo que arroja un resultado de 25,49%. Se puede establecer que 10 estudiantes (53% de la muestra) se sitúan por sobre este promedio. 4 alumnos (21% de la muestra) se encuentran entre 21-24%, y 5 estudiantes (26% 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 que:

- En lo concerniente a la comprensión auditiva, se observó que todos los 19 estudiantes tuvieron un incremento en su puntaje. Esto significa que hubo un

100% de mejoramiento en esta habilidad lingüística.

- En relación con la comprensión lectora, se vio que todos los 19 alumnos aumentaron su puntaje. Esto quiere decir que hubo un 100% de mejora en esta destreza lingüística.
- En cuanto a la producción oral, se constató un incremento en el puntaje de todos los 19 estudiantes. Esto pone de relieve que hubo un 100% de mejoría en esta habilidad lingüística.
- En lo referente a la producción escrita, se observó un aumento en el puntaje de 14 de los 19 alumnos. Esto revela que hubo un 74% de mejoramiento en esta destreza lingüística.

Con respecto a los puntajes porcentuales finales logrados en las dos pruebas, se evidenció que todos los 18 estudiantes tuvieron un incremento en su puntaje. Esto indica que hubo un 100% de mejoría al final del módulo de enseñanza para el español como L2.

Para determinar si el mejoramiento en el aprendizaje de determinados conocimientos por los alumnos fue estadísticamente significativo, se calculó la diferencia entre los resultados promedios del pre-test y del post-test por medio de la prueba t de Student apareada. El propósito de ésta era cuantificar la diferencia entre la media de los dos tests, comprobar si ésta era significativamente distinta, y establecer objetivamente la correlación entre las variables. A fin de establecer el valor crítico se consideró un margen de error del 1%, con N-1 grados de libertad (18), el cual es igual a 2,567. Cualquier valor obtenido por sobre éste permitiría decidir sobre la efectividad de la metodología mixta utilizada.

Con respecto al análisis estadístico, se constató que los valores críticos obtenidos han superado el valor crítico. A continuación, se presentan dichos valores:

- Comprensión Aditiva: 9,709 $p > 0.01$.
- Comprensión Lectora: 12,402 $p > 0.01$.
- Producción Oral: 10,639 $p > 0.01$
- Producción Escrita: 3,364 $p > 0.01$.

Se debe apreciar un aumento notorio en cada una de las destrezas lingüísticas. De acuerdo a lo anteriormente señalado, se puede validar la hipótesis planteada en esta investigación, indicando así el éxito del tratamiento dado que la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en el pre-test y en el post-test es considerada estadísticamente significativa. Éstos no se pueden atribuir, de ninguna manera, ni al azar ni a la casualidad ni a los estímulos externos. Se deben al proceso de intervención llevado a cabo.

Se debe recalcar que al sumar los promedios de cada una de las 4 habilidades lingüísticas, para luego conseguir el puntaje porcentual total tanto para la prueba inicial como para la prueba final, se vio claramente que el valor t quedó por sobre 2,567 - (12,959 $p > 0.01$). Aquí, se debe valorar un aumento bien 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. No 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 sustentado sobre la base del Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas y en técnicas del Enfoque Cooperativo, es posible llegar a un equilibrio tanto en la práctica como en la mejora de las distintas destrezas necesarias para el aprendizaje de conocimientos dentro de la lengua meta de los estudiantes de nivel básico.

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

Otro elemento que se consideró esencial a fin de que los resultados de esta investigación arrojaran efectos propicios es el hecho de que en su diseño se estructuró de modo claro el espacio de instrucción presencial para la práctica de las distintas destrezas lingüísticas. De un total de 19 sesiones, el 100% se realizó en forma presencial con el objetivo de que los estudiantes practicasen las diferentes habilidades acorde con contextos determinados. Además, los estudiantes contaron con un “input” comprensible (Krashen, 1987) y mucho más rico a diferencia de lo que generalmente se facilitaría en la enseñanza tradicional.

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

8. A MODO DE CIERRE Y CONCLUSIÓN

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

Ahora bien, como el periodo de aplicación fue relativamente breve (19 sesiones) y la cantidad de sujetos también pequeña (19 sujetos), se tendrá que llevar a cabo estudios posteriores para confirmar las tendencias que se han observado en este trabajo.

A lo largo del Módulo de Intervención, se pudo evidenciar la actuación y la respuesta de los alumnos frente a esta nueva metodología de enseñanza. En general, los resultados del experimento realizado pusieron en evidencia que el mejoramiento de las habilidades lingüísticas del español en estudiantes de nivel intermedio se vio altamente mejorado al aplicar un modelo de aprendizaje combinado. Esto sugiere que los estudiantes fueron apoyados en su aprendizaje de manera efectiva por el uso 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 permite promover las oportunidades de interacción en la lengua meta y así lograr un mayor aprendizaje. El enfoque por tareas proveyó las bases teóricas fundamentales para la realización de las actividades en las clases presenciales. Se crearon tareas específicas con objetivos definidos y los estudiantes se situaron en el contexto en que debían trabajar, con fines de llevar a cabo cada tarea de manera positiva. La idea de introducir situaciones de comunicación real les permitió centrarse y reflexionar más en la lengua 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 de la adquisición de L2 (Ellis, 2003; Willis y Willis, 2007; Livingstone, 2010b & 2010c) como una alternativa a los planes de estudios lingüísticos basándose en los siguientes principios subyacentes: (1) los planes de estudios lingüísticos no son efectivos en la promoción de la adquisición, y (2) 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” comprensible (Krashen, 1987), sino también con tareas que requieren la negociación del significado y la participación en la comunicación significativa y natural. Todos estos principios, conceptos y criterios son compatibles con el diseño de cursos y planes de estudios basados en tareas, y 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 estudios y unidades didácticas mediante tareas. Además, él debe analizar los resultados, y corregir su práctica para añadir, modificar o eliminar algún elemento para que logre éxito y sea productivo el proceso de aprendizaje de los aprendices. Las tareas, desde muchos años, han sido parte del repertorio convencional de las técnicas didácticas de la lengua para profesores en las décadas pasadas, y lo relevante, hoy en día, se encuentra en la manera específica en que se conceptualiza una tarea. Se les recomienda a los profesores de lenguas, en su búsqueda de mejorar la calidad de su docencia, que integren en sus planes de estudios este 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 todo de los chilenos. Éstos proporcionaron un valor agregado muy positivo a la ejecución de las tareas y actividades que los estudiantes tuvieron que llevar a cabo a lo largo del experimento. El hecho de encuadrar los ejercicios dentro de la cultura chilena reforzó aun más el campo lingüístico y el conocimiento de mundo de cada uno de los estudiantes. El aprendizaje de los códigos socioculturales se muestra como una ayuda, con el propósito de que los estudiantes sean capaces de comprender y manejar la lengua cada vez 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 están centrados en el significado y son efectivos para el desarrollo y mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa (Lightbown, 1992; Ellis, 2003; Willis y Willis, 2007). No obstante, no existe mucha evidencia de investigaciones experimentales con el Enfoque por Tareas y el Enfoque Cooperativo en la enseñanza-aprendizaje del español como L2. Esto pone en claro que la evidencia

empírica existente se relaciona con otras lenguas entre ellas el inglés y el alemán.

Actualmente, en Guyana, la metodología didáctica que aun se está utilizando para la enseñanza de español como L2 es el Enfoque Tradicional: Método de Gramática-Traducción por lo que este estudio es un aporte importante para la didáctica de dicho idioma. En efecto, esta investigación es primera en este país dado que hasta la fecha no hay evidencia de que se haya experimentado con una metodología mixta para la enseñanza de español como L2.

Sin lugar a dudas, este enfoque de indagación ha de enriquecer el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas en lo que corresponde al idioma señalado. No cabe la menor duda de que tiene mucha importancia y envergadura para investigadores, educadores y profesores de lenguas. Es más, esta metodología mixta podría tener éxito en las aulas de aquellas instituciones secundarias y terciarias en aquellos países que aún no estén utilizando estos nuevos métodos didácticos para la enseñanza de español como L2.

Por medio de este estudio fue posible llegar a conclusiones que intentan contribuir al área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y más específicamente en la didáctica de español como L2. Se ha podido comprobar la efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza de español como L2 para efectos de mejorar la competencia lingüística y comunicativa en torno a determinados conocimientos.

Esta investigación puede formar parte de la evidencia empírica ya existente sobre la eficacia de estos enfoques metodológicos, haciendo hincapié en el hecho de que la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Mediante Tareas y técnicas del Aprendizaje Cooperativo sí se concentran en el significado y en el desarrollo del conocimiento instrumental y formal del estudiante.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartolomé, A. 1995. Algunos modelos de enseñanza para los nuevos canales. En Cabero, J. & F. Martínez (coord.). *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza, 119-141*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Breen, M. 1987. Learner contributions to task design. En C. Candlin & D. Murphy (eds.). *Language Learning Tasks*. Eaglewood Cliffs, N.J: Prentice Hall International.

Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Estaire, S. 2004-2005. *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Madrid: MEELE, Universidad Antonio de Nebrija.

Estaire, S. & J. Zanón. 1990. El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje y educación, 7-8: 55-90*.

Estaire, S. & J. Zanón. 1994. *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.

Fathman, A. K. & C. Kessler. 1993. *Cooperative Language Learning in School*

Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 127-140.

Germany Germany, P. & A. Ferreira Cabrera. 1999. *Evaluación de Competencia Comunicativa en Español como Lengua Extranjera*. Concepción: Editorial Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.

Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.D. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall.

Lee, J. 2000. *Tasks and Communicative Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.

Lightbown, P. 1992. Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children. En R. Courchene, J. St. John, C. Thierren, & J. Glidden (eds.). *Comprehension-based Language Teaching: Current Trends*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Livingstone, K. A. 2008. *La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. M.A. Degree Thesis, Universidad de Concepción, Chile.

Livingstone, K. A. 2009. *Implementación de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como LE*. München: LINCOM GmbH.

Livingstone, K. A. & A Ferreira Cabrera. 2009. La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como LE. *Boletín de Filología* 44(2): 89-118. Santiago: Editorial Universidad de Chile.

Livingstone, K. A. 2010a. Empirical study: a mixed methodology to improve linguistic and communicative competence in Spanish as a FL/SL. *Entrehojas- Revista de Estudios Hispánicos* 1 (1):1-35. Ontario: University of Western Ontario Press.

Livingstone, K. A. 2010b. *Los procesos metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas mediante tareas*. München: LINCOM GmbH.

Livingstone, K. A. 2010c. *El diseño de cursos de lenguas basados en tareas*. München: LINCOM GmbH.

Livingstone, K. A. 2011. The evaluation of a mixed methodological model to improve the productive and receptive skills in Spanish as a FL/SL: an experimental study. *Baraton Interdisciplinary Research Journal (BIRJ)* 1(1):38-49. Eldoret: Baraton University Press.

Moreno, B. (coord.) 1997. *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras, con referencia al español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Olsen, R. & S. Kagan. 1992. About Cooperative Learning. In C. Kessler (ed.).

Cooperative Language Learning: A Teacher's Response Book. Pp. 1-30. New York: Prentice Hall.

Richards, J.C. & T.S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Cambridge Language Teaching Library.

Roca, J., M. Valcárel, M. & M. Verdú. 1990. Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8: 25 – 46.

Sheen, R. 1994. A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly* 28: 127-57.

Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Trujillo Sáez, F. 2002. Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. En *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades* 32: 147-162.

Warschauer, M. 1996. Computer-assisted language learning: an introduction. En S. Fotos (ed.). *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International.

Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Willis, D. & J. Willis. 2007. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Zanón, J. (coord.) 1999. *La Enseñanza del Español mediante Tareas*. Madrid: Edinumen.