



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE
PROGRAMA DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN L2 MEDIATIZADAS POR LA
TECNOLOGIA EN EL CONTEXTO DE LOS ENFOQUES
POR TAREAS Y COOPERATIVO



TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN LINGÜÍSTICA

ANGIE QUINTANILLA ESPINOZA.

Profesor Guía: Dra. Anita Ferreira Cabrera.

Concepción, Chile 2009.

INDICE.

	<u>Página</u>
INTRODUCCION	4
CAPITULO I	
MARCO TEORICO	10
I.1. Enseñanza de Segundas Lenguas.	10
I.2. Interacción.	12
I.3. Producción Oral.	15
I.3.1. Competencia Comunicativa.	19
I.4. El Enfoque Basado en Tareas.	22
I.4.1. Tipos de Tareas y Clasificaciones.	25
I.4.2. Tareas Focalizadas.	29
I.4.3. Fases de una Tarea.	35
I.4.4. Diseño de Unidades Didácticas.	38
I.5. Aprendizaje Cooperativo.	41
I.5.1. Roles del Profesor y el Alumno en el Aprendizaje Cooperativo.	44
I.5.2. Distribución de Roles en el Aprendizaje Cooperativo.	48
I.5.3. Modelos de Aprendizaje Cooperativo.	50
I.5.4. Aprendizaje Cooperativo y Tareas.	56
I.6. El Enfoque Basado en la Forma.	58
I.6.1. La incorporación del enfoque basado en la forma y en el enfoque basado en tareas.	60
I.7. Metodología CALL.	62
I.7.1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).	65
I.7.2. Comunicación Mediada por Computador (CMC).	69
I.8. Investigaciones Previas.	74
I.9. Conclusión Marco Teórico.	76

CAPITULO II

MARCO METODOLOGICO	77
II.1. Estudio Exploratorio Experimental Preliminar.	77
II.1.1. Diseño de Investigación.	77
II.1.2. Procedimiento.	79
II.1.3. Procesamiento de datos	80
II.1.4. Resultados.	80
II.2. Estudio Experimental Longitudinal.	88
II.3. Metodología.	89
II.3.1. Diseño de Investigación.	89
II.3.2. Muestra.	90
II.3.3. Diseño del Módulo de Intervención Lingüística.	91
II.3.3.1. Diseño del Manual y del Weblog.	95
II.4. Procedimiento.	96
II.4.1. Metodología de Trabajo del Grupo Experimental.	98

CAPITULO III

ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS	118
III.1. Procesamiento de datos.	118
III.2 Resultados.	119
III.3 Encuestas de satisfacción.	133

CAPITULO IV

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	135
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	140
ANEXO 1 Pre- Test	146
ANEXO 2 Post- Test	150
ANEXO 3 Manual del Estudiante	154

INTRODUCCION.

En la Enseñanza de Segundas Lenguas existe el pensamiento generalizado que un aprendizaje exitoso es influenciado por los métodos de enseñanza apropiados. Esto ha traído consigo un creciente interés en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de segundas lenguas. En la actualidad el mundo avanza de manera vertiginosa, los estudiantes se ven expuestos cada día a múltiples estímulos, se ven enfrentados a distintos desafíos en un mundo que exige de ellos competencias en una segunda lengua (inglés) que les permitan desenvolverse e interactuar exitosamente en una sociedad globalizada. De este modo, esta investigación surge a partir de la necesidad de buscar en los métodos actuales de enseñanza una respuesta para mejorar la competencia comunicativa en inglés como Lengua Extranjera.

La competencia comunicativa en una lengua extranjera es el objetivo fundamental de todo proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas y en términos generales puede definirse como el conocimiento que los usuarios de una lengua han interiorizado para poder entender y producir mensajes, esto implica tanto conocimiento lingüístico (es decir, conocimiento de reglas gramaticales) como la competencia pragmática (esto es, conocimiento de los que constituye una conducta lingüística apropiada en una situación específica).

Esta investigación se enmarca en el ámbito de la Lingüística Aplicada, específicamente en la enseñanza de Segundas Lenguas en lo que compete a metodologías de enseñanza de lenguas, a partir de la creación de un módulo de intervención lingüística que utiliza una metodología "mixta" basada en **Enfoque Basado en Tareas** y el **Enfoque Cooperativo**, además de incorporar la aplicación de **CALL** (Computer Assisted Language Learning) a través del uso de E-mail, Weblogs e Internet como herramientas de aprendizaje.

El objetivo es investigar cómo el trabajo conjunto de estas metodologías puede mejorar la actuación de los alumnos cuando se comunican en inglés

El Enfoque Basado en Tareas se basa en el uso de tareas como elemento esencial para la enseñanza de un idioma. De esta forma, los estudiantes deben

desarrollar tareas específicas en las cuales se espera obtener un resultado en el cual el significado es primordial. Así el alumno utiliza la lengua no como un objeto de estudio, sino como una herramienta que le permite hacer “algo” mientras utiliza la misma lengua para comunicarse.

Algunos de los principios metodológicos base de esta metodología son:

- La atención al proceso, no sólo al producto.
- La atención al significado, no sólo a la forma.
- El énfasis en el desarrollo de la autonomía del aprendiz.
- El considerar a la lengua como un instrumento de comunicación y no como un objeto de estudio.
- El potenciar el aula como espacio de comunicación real y significativa;
- El énfasis en el aprendizaje cooperativo.

El Enfoque Cooperativo a su vez, enfatiza técnicas de trabajo cooperativo en las cuales los alumnos deben trabajar conjuntamente de forma interdependiente y coordinada con los otros miembros del grupo. Estas técnicas no fueron originalmente pensadas para la enseñanza de idiomas pero han sido incorporadas en los últimos años en la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que promueven la interacción entre los participantes del grupo la cual puede darse en la lengua meta haciendo de este modo un uso real de la lengua como instrumento de comunicación.

Internet se ha transformado en los últimos años en una herramienta que facilita el acceso a la información y que en el caso de la enseñanza de lenguas ha eliminado las barreras geográficas y ha dotado al profesor de lenguas con una infinidad de materiales audiovisuales y textos escritos que han enriquecido su labor pedagógica. También los estudiantes a través del uso de computadores e Internet en su vida cotidiana han visto aumentado el input de la lengua meta. Por otra parte, tecnologías como el chat, el e-mail, el weblog y otras han permitido nuevas y más veloces formas de comunicación (CMC) revolucionando la manera en que nos comunicamos creando nuevos códigos de comunicación y permitiendo un intercambio directo con hablantes nativos de lenguas extranjeras.

De este modo, esta investigación pretende dar cuenta de la contribución que el enfoque basado en tareas y el enfoque cooperativo pueden hacer a la enseñanza de una lengua extranjera. Del mismo modo, se espera aprovechar el uso de materiales multimediales y de tecnologías de la información y comunicación disponibles en la web a partir de la creación de un weblog, especialmente diseñado para este proyecto.

Dentro del modelo que propone esta investigación, se proponen roles para los distintos participantes del proceso (profesor – alumnos) que difieren de los roles establecidos en la enseñanza tradicional, donde es el profesor quien entrega todos los conocimientos y el alumno quien en forma receptiva los adquiere. Esta investigación apuesta por un modelo donde se espera que el rol del alumno sea activo, y que él estructure su propio aprendizaje a partir de:

- La investigación dirigida en internet.
- El trabajo cooperativo dentro de un grupo.
- El desarrollo de un espíritu crítico y de la capacidad de discriminar a partir de la información presente en la red.
- El uso de E-mail y Weblog como herramientas de comunicación.

Mientras que por otro lado el profesor guiará el aprendizaje a partir de:

- La estructuración de las tareas que los alumnos deben desarrollar.
- La asignación de roles dentro del grupo de trabajo.
- La selección de sitios de internet.
- La mediación entre los alumnos durante el uso de Weblog.
- La comunicación vía e-mail con los alumnos.

De esta forma el alumno adopta un rol activo como constructor de su propio aprendizaje y el profesor adopta un rol de mediador o facilitador en el proceso.

Esta investigación parte de la premisa que no existe una metodología de enseñanza perfecta, pero existen algunas que han probado ser beneficiosas para la enseñanza de segundas lenguas. De este modo, esta investigación pretende

determinar si el trabajo en forma conjunta de las metodologías seleccionadas para investigación beneficia el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Planteamiento del Problema.

Durante las pasadas dos décadas la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras ha estado caracterizada por un claro cambio de enfoque: de la enseñanza centrada en el profesor, en los contenidos y en el método se ha pasado a la enseñanza centrada en el alumno.

En esta enseñanza centrada en el alumno, el profesor debe detectar las falencias y/o necesidades de los estudiantes. Algunas de las mayores dificultades en relación con el aprendizaje de lenguas son: la poca exposición que tienen los alumnos a la lengua meta, el excesivo trabajo en las formas gramaticales y el predominio de las habilidades lingüísticas de comprensión oral y escrita en el trabajo en el aula, lo que por consiguiente circunscribe al estudiante a un rol más bien receptivo. A partir de este rol receptivo el estudiante utiliza la lengua, de forma oral o escrita, en contextos reducidos y poco significativos.

Por otra parte, con el creciente avance tecnológico es cada día más difícil motivar a los alumnos para trabajar en las actividades en el aula, esto es innegable puesto que los alumnos están insertos en una sociedad donde ellos hacen uso de las últimas tecnologías en sus celulares, mp3, mp4, I-pod, en internet y tantas otras fuentes, las cuales son utilizadas fundamentalmente con el objetivo de comunicarse, obtener y almacenar información. Frente a esto es difícil imaginar que una clase tradicional carente de elementos tecnológicos pueda atraer la atención del alumno y de alguna manera motivarlo a participar. Del mismo modo, el uso de ejercicios gramaticales descontextualizados, con ningún objetivo comunicativo real tampoco logra captar la atención de los estudiantes.

De este modo, esta investigación pretende ser una contribución a partir del uso de enfoque por tareas en la sala de clases, que intenta hacer participar a los estudiantes en la resolución de tareas significativas para ellos y con objetivos comunicativos útiles y reales. Incorpora a su vez el enfoque cooperativo en la

búsqueda de una mayor y más rica interacción en el aula (profesor-alumno, alumno-alumno) promoviendo la producción oral. Del mismo modo se incorporan las tecnologías de información y comunicación a través del uso de páginas de internet, videos en la web, también, este modelo metodológico incluye la metodología CALL, específicamente CMC, la cual señala que el uso de la comunicación mediada por computadores tales como weblog, correo electrónico y otros, puede favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Esta investigación no procura de ninguna forma ser concluyente, sino percibir de alguna manera el impacto que el uso de estas metodologías puede tener en el estudiante tanto del punto de vista motivacional como lingüístico.

OBJETIVOS.

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

Objetivos Generales:

1. Desarrollar e implementar una metodología que incremente la habilidad comunicativa en inglés como LE, a partir del uso de CALL, el enfoque por tareas y cooperativo.
2. Obtener evidencia empírica de la efectividad de la metodología propuesta.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar e implementar módulos de trabajo que favorezcan el desarrollo de la habilidad comunicativa en inglés como LE fundamentados en las metodologías CALL, el Enfoque basado en tareas y el aprendizaje cooperativo.
2. Desarrollar e implementar Weblog como herramienta de aprendizaje en el contexto de las metodologías CALL, por tareas y cooperativo.
3. Constatar la percepción de los estudiantes en relación a la metodología propuesta en esta investigación y su contribución en el desarrollo de la habilidad comunicativa.

La organización de esta tesis esta dividida en 4 capítulos, cada uno de ellos con sus correspondientes subdivisiones que incluyen los cimientos teóricos y metodológicos que fueron considerados durante el desarrollo de esta investigación.

En el primer capítulo se presentan las bases teóricas de la investigación, definiendo el enfoque de enseñanza basado en tareas, explicando su relación con la enseñanza aprendizaje de lenguas a través de su intento por lograr comunicación auténtica en el aula. Así también se explicita como las tareas favorecen el protagonismo del estudiante a través de la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee para solucionar los retos que la tarea le impone y de la interacción en la segunda lengua. Se continúa describiendo el enfoque cooperativo, se mencionan brevemente las técnicas más conocidas y se explicitan las técnicas que se utilizarán en esta investigación en particular. También se aborda cómo por medio de este enfoque es posible desarrollar competencias lingüístico – comunicativas a través de la interacción y el trabajo en equipo, así como también es posible desarrollar competencias sociales y cognitivas. Luego se entrega información con respecto a la metodología CALL, específicamente CMC y el uso de e-mail y weblog con fines pedagógicos. Además se indica brevemente como las TICs constituyen un conjunto de herramientas para el tratamiento y acceso a la información favorable para el aprendizaje de lenguas.

El segundo capítulo esta destinado a la descripción detallada de la metodología de investigación y el procedimiento del estudio, el cual incluye un estudio exploratorio cuasi-experimental preliminar y el estudio cuasi-experimental confirmatorio base de esta investigación.

La tercera parte de la tesis presenta la descripción y el análisis de los resultados obtenidos en el experimento.

En el capítulo cuatro se expondrán las conclusiones y proyecciones futuras de la investigación.

Este trabajo finaliza las referencias bibliográficas que fueron seleccionadas como soporte al marco teórico que respalda esta investigación.

CAPITULO I

MARCO TEORICO.

Para contextualizar esta investigación es necesario revisar las temáticas en las cuales se inserta. De este modo, se comenzará con una pequeña revisión de la enseñanza de segundas lenguas, de la interacción y la producción oral. Luego, se presentarán los enfoques por tareas, cooperativo, en la forma y CALL. Finalmente, se presentarán algunas investigaciones previas que avalan esta investigación.

I.1. Enseñanza de Segundas Lenguas.

La metodología de la enseñanza de segundas lenguas ha sido objeto constante de avance, su eficacia práctica e incluso lo acertado o no de sus planteamientos teóricos, se han visto enfrentadas con la realidad de la enseñanza y los problemas reales y específicos en la sala de clases.

Uno de los primeros métodos fue el denominado *Traducción Gramatical* (del inglés, Grammar Translation) cuyo objetivo principal era memorización de paradigmas verbales, reglas de gramática y vocabulario descontextualizado. Mas tarde, aparecen *Método Directo* (del inglés, Direct Method) y el *Enfoque Natural* (del inglés, Natural Approach) los cuales se basan en la forma en como adquirimos nuestra lengua materna, enfocándose en la comunicación oral, el uso espontáneo de la lengua, y el desarrollo de la habilidad de pensar en una segunda lengua. Más adelante con la aparición de los laboratorios de idiomas aparece el *Método Audiolingüístico* (del inglés, Audiolingual Method) donde el aprendizaje se basa en la repetición de diferentes patrones y frases en el laboratorio de lenguaje hasta que el alumno está preparado para reproducirlas espontáneamente. Luego, surge el *Método Comunicativo* (del inglés, Communicative Method) cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1971) a diferencia del énfasis en la competencia lingüística de los enfoques que le precedieron. De este modo, la enseñanza se dirige a satisfacer las necesidades de los aprendices en las distintas situaciones y actividades de la vida diaria. Al amparo del método comunicativo emerge el *Aprendizaje Basado en Tareas* (del inglés, Task Based) centrado su interés en el proceso de comunicación y sus condiciones y no en su contenido. La comunicación debe tener una intención comunicativa concreta, para ellos se debe crear en el estudiante una necesidad comunicativa dentro de un espacio de

comunicación determinado. En este enfoque la tarea es el elemento esencial en la organización para la enseñanza de un idioma. Esta tarea debe reproducir procesos comunicativos que desarrollamos en la vida real.

A lo largo del tiempo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas ha sido objeto de variadas investigaciones. El desarrollo tecnológico y científico, la globalización como fenómeno social y el desarrollo en las tecnologías de la comunicación han propiciado un contexto diferente para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Dentro de este contexto el término eficiencia ha adquirido gran valor, así, lograr un aprendizaje eficiente de una lengua extranjera implica utilizar la lengua que se aprende con fines comunicativos reales. Además, es necesario reconocer que el individuo está inserto en una sociedad rodeado de personas, y que la lengua posee también un aspecto pragmático que no debe dejarse de lado.

Así, en el marco de la enseñanza de la lengua con fines comunicativos, el enfoque basado en tareas se ha transformado en una forma plausible de ejercitar en clases los procesos de comunicación. Por otra parte, el enfoque cooperativo provee al aprendiz la posibilidad de interactuar con otros, además de desarrollar factores sociales y afectivos, que no están ausentes en la enseñanza de lenguas. Finalmente, la globalización, su relación con la comunicación, el flujo de información y los computadores, han sido cubiertos por la metodología CALL que utiliza el internet y los programas multimediales como herramientas para el aprendizaje de lenguas, a la vez que desarrolla en los alumnos competencias tecnológicas.

I.2. Interacción.

La investigación en Adquisición de Segundas Lenguas ha procurado establecer cuál es el papel de la interacción en este proceso. Wagner- Gough (1975) fue uno de los primeros investigadores que consideró en sus trabajos el rol de la conversación en la adquisición de una segunda lengua. La interacción conversacional en una segunda lengua forma la base para el desarrollo del lenguaje más que sólo ser una oportunidad para practicar características específicas del lenguaje.

La **interacción** puede ser definida como la comunicación entre individuos, particularmente cuando ellos están negociando significado a fin de prevenir un quiebre en la comunicación. La interacción provee al aprendiz la oportunidad de recibir input comprensible o modificado (Krashen 1985) y retroalimentación (Gass, 1997) así como también hacer cambios en su output lingüístico (Swain, 1995). Esto permite que el aprendiz capte la diferencia (notice the gap)¹ entre su lengua y el correcto uso de la lengua en cuestión.

La interacción conversacional en una segunda lengua forma la base para el desarrollo de la lengua más que sólo ser una oportunidad para practicar características específicas del lenguaje. Esto ha sido expresado por Long (1996: 451-452) como la **Hipótesis de Interacción:**

“Negociación de significado, y especialmente el trabajo de negociación que provoca ajustes de interacción de parte del hablante nativo o un interlocutor más competente, facilita la adquisición porque conecta el input (lo que el aprendiz escucha y lee), las capacidades internas del aprendiz, particularmente la atención selectiva, y el output (lo que el aprendiz produce) de modo productivo.” (traducción personal)

La idea es que a través del trabajo de negociación focalizado, la atención del aprendiz puede orientarse hacia (1) una diferencia particular entre lo que él sabe acerca de la segunda lengua y la realidad de la segunda lengua. (2) un área de la segunda lengua sobre la cual posee poca o ninguna información. El aprendizaje puede

¹ Proceso cognitivo que implica que los aprendices comparen las formas que han percibido en el input con la representación actual de esas formas en su interlengua.

tener lugar durante la interacción, o la negociación puede ser el paso inicial en el aprendizaje.

De acuerdo a la posición interaccionista de adquisición de una segunda lengua, la negociación de significado facilita tanto el aprendizaje como la adquisición y se define como "la modificación y reestructuración de la interacción que se produce cuando los alumnos y sus interlocutores anticipan, perciben, o experimentan dificultades en la comprensión de mensajes" Pica (1994)

La posición interaccionista le confiere un rol importante a la **conversación** como base para el aprendizaje de una segunda lengua. Pero obviamente la conversación no es la única forma de obtener información para el aprendiz. La evidencia positiva es una parte crucial en la adquisición pero en este contexto la conversación es una de las muchas formas de obtener evidencia positiva. El rol importante de la conversación se relaciona con la evidencia negativa, ya que existen menos posibilidades de obtener información acerca de las formas incorrectas o no-gramaticales. El rol más importante de la conversación puede ser encontrado en la producción, particularmente donde estén presentes la revisión de hipótesis y el aumento de la automaticidad.

Se ha tratado de establecer la relación entre interacción y aprendizaje de una forma más explícita y directa. Esta es una tarea difícil ya que no es posible conocer todo el input u observar todas las interacciones en las cuales el aprendiz participa. En un estudio realizado por Ellis, Tanaka, y Yamazaki (1994) en el cuál se investigó el rol de la negociación en la adquisición de vocabulario, se observó que el input modificado a través de la interacción produce una mejor comprensión y resulta en la adquisición de más palabras nuevas.

Cuando se habla de interacción se hace necesario señalar la importancia del input en el aprendizaje puesto que éste provee información específica de la lengua al aprendiz, la cual interactúa con la estructura innata lo que produce el aprendizaje. Así, cabe mencionar la **Hipótesis del Input** de Krashen quien sugirió que los aprendices adquieren mejor la lengua cuando son expuestos a un input comprensible y están motivados a captar ese input.

La función de la **modificación del input** es hacer comprensible el lenguaje. Esta importancia radica en que un requerimiento mínimo para la adquisición es que la lengua sea comprendida. El input modificado es una estrategia utilizada por profesores y por hablantes nativos que modifican su discurso cuando se comunican con sujetos con un conocimiento limitado de la lengua.

En este contexto de interacción las tareas proveen un ambiente en el cual se promueve la interacción entre los individuos que desarrollan la tarea. Las tareas comunicativas han probado ser más exitosas de acuerdo a Ellis (2000) cuando contienen elementos que:

- Son nuevos o poco familiares para los participantes.
- Requieren que los aprendices intercambien información con sus parejas o miembros del grupo.
- Poseen un resultado específico.
- Involucran detalles.
- Se centran en un problema, especialmente de tipo ético.
- Involucran el uso de conversación que ocurre en forma natural y discurso narrativo.

Así también el trabajo cooperativo enfatiza la necesidad que las tareas sean interactivas para promover la comunicación entre los miembros del grupo. (Good, McCaslin & Reys, 1992). A la vez, el enfoque cooperativo señala que para promover la interacción es necesario incorporar tareas que necesiten distintas habilidades para su conclusión (multiability task) de esta forma se permite que todos los estudiantes contribuyan al grupo desde sus propias habilidades.

I.3. Producción Oral.

El estudio de la producción oral requiere un enfoque multidisciplinario, puesto que involucra entender los factores sicolingüísticos e interpersonales en la producción del discurso, las formas, los significados y los procesos involucrados.

Levelt (1989) señala que la producción del lenguaje es un proceso complicado y multi-facético compuesto por cuatro niveles de procesamiento:

- Modelo del discurso: En este nivel se construye un plan discursivo que representa intenciones generales: el tópico y el resultado esperado, la forma en la cual procederá la interacción, la relación con el interlocutor, la personalidad del hablante, y su relación con el mundo. Este nivel provee al hablante con un marco de referencia para planificar su mensaje, proveyendo un punto de referencia para el proceso de producción.
- Conceptualización del mensaje: La producción de mensajes comienza con la conceptualización del propósito pragmático, del contenido, de la orientación del hablante, y del acto de habla apropiado en términos de relevancia y contexto. En este nivel, el hablante establece una meta comunicativa y activa en su mente un set de conceptos léxicos los cuales serán necesarios en su mensaje. La conceptualización provee la base para la formulación, pre y post articulación, monitoreo y si es necesario, para una posterior reformulación o reconceptualización del mensaje.
- Formulación del mensaje: En esta fase el hablante selecciona el lenguaje necesario para el mensaje que pretende comunicar y produce un plan fonético para lo que se va a decir. Esto involucra seleccionar las características fonológicas, gramaticales y léxicas apropiadas y organizarlas en un mensaje pre-verbal. Este proceso posee una fuerte dimensión pragmática.
- Articulación del mensaje: La articulación involucra la ejecución del plan pre articulatorio preparado en la fase anterior, aquí el plan fonético se convierte en discurso hablado. La ejecución de este plan ocurre con mínima atención, esto se

observa en la frecuente falla por parte de los hablantes para corregir sus errores en el mensaje, la cual generalmente ocurre con retraso.

Levelt reconoce que estos procesos se van incrementando y que corren en forma paralela. Así, una operación tan compleja requiere la actuación de un sin número de operaciones mentales simultáneas, que potencialmente causan que el hablante experimente una presión considerable en el procesamiento.

De acuerdo a Skehan (1998) hablar es posible por la forma en la cual se representa el lenguaje, de esta forma los aprendices son capaces de establecer un sistema de ejemplos base en el proceso de formulación, obteniendo así, un acceso rápido y fácil a los elementos lingüísticos necesarios para construir un plan fonético.

Los aprendices de una segunda lengua están propensos a experimentar problemas en la formulación de planes fonéticos que requieren el procesamiento de reglas. En muchos casos, no se han establecido conexiones firmes en su conocimiento implícito, haciendo el acceso lento y difícil.

Del modelo de Levelt es posible obtener dos puntos importantes:

- Los aprendices pueden tener problemas en conceptualizar, formular o articular mensajes. Es posible que se preste atención a un aspecto de la producción y que se dejen de lado otros.
- Los problemas en producción pueden disminuir si se da tiempo para planificar antes de comenzar a hablar.

En relación con la enseñanza basada en tareas es posible señalar que la precisión y la complejidad de los enunciados emitidos por el aprendiz puede ser manipulada a través de la variación en el tipo de tareas que se le pida realizar.

Desde el punto de vista de la planificación, cabe señalar, que existen diferentes tipos de planificación que apuntan a distintos objetivos en el proceso de producción. Es posible nombrar tres tipos de planificación:

- Planificación estratégica la cual ocurre antes de que el hablante se enfrente a la actividad comunicativa. Permite que el aprendiz actúe con mayor precisión y velocidad.
- Planificación online que ocurre mientras el hablante se encuentra desarrollando la actividad comunicativa. Este tipo de planificación puede ser consciente o inconsciente.
- Monitoreo puede ser visto como planificación correctiva: ocurre cuando el hablante se da cuenta que hay algo erróneo en relación con su plan inicial. Este proceso ocurre durante el proceso de producción.

Una de las formas más evidentes de manipulación del output lingüístico del aprendiz durante el desarrollo de una tarea consiste en crear condiciones que favorezcan uno o más de estos tipos de planificación.

Los autores Skehan (1998) y Swain (1995), sugieren que la producción posee seis roles:

- (1) Permite generar mejor input a través de la retroalimentación que recibe el aprendiz.
- (2) Fuerza el procesamiento sintáctico.
- (3) Permite que el aprendiz revise hipótesis en relación con la gramática de la lengua meta.
- (4) Permite automatizar el conocimiento existente en la segunda lengua.
- (5) Provee oportunidades para desarrollar habilidades discursivas.
- (6) Ayuda al aprendiz a desarrollar una "voz personal" involucrándose en conversaciones en las cuales se interesa en participar.
- (7) Provee al aprendiz auto- input (Schmidt y Froda, 1986)

Al revisar estos roles es posible señalar que (1), (3), (6) y (7) no contribuyen a la adquisición en forma directa, sino indirectamente. Mientras que (4), (5) y (2) contribuyen más directamente a la adquisición a partir de permitirles practicar lo que conocen de la lengua y así permitir la automatización de su discurso y conocimiento lingüístico. A la vez que la producción permite un mayor procesamiento sintáctico.

El argumento de que la producción contribuye a la automaticidad asume que la adquisición de lenguas es más que sólo internalizar nuevas reglas y formas, sino que

también señala la necesidad de lograr control sobre las formas que ya han sido adquiridas. Se distinguen dos dimensiones en la adquisición de segundas lenguas: análisis y control.

El análisis se refiere a la extensión con la cual el conocimiento lingüístico es diferenciado, estructurado, y consciente, siendo el conocimiento gradualmente más analizado a medida que pasa el tiempo. Inicialmente Bialystok definió "control" como la facilidad y velocidad con la cuál el aprendiz puede acceder a su conocimiento. Sin embargo, ella también ha usado este término para referirse tanto a selección de los ítemes como a la coordinación en el desarrollo de una tarea. Así, la producción puede contribuir a la dimensión de control de la adquisición a través de la práctica de los procesos de selección y coordinación del conocimiento lingüístico. La enseñanza basada en tareas promueve mayor control y automaticidad.

De acuerdo a la **hipótesis de output** de Swain (1985), la producción causa que el aprendiz se involucre en el procesamiento sintáctico y en este proceso se promueve la adquisición. A partir de esta hipótesis, Skehan (1996) sugiere que la producción requiere atención a la forma, pero sólo a veces. Él distingue tres aspectos en la producción:

- Fluidez: la capacidad del aprendiz de movilizar su sistema para comunicar significado en tiempo real.
- Exactitud: la habilidad del aprendiz de manejar cualquiera sea el nivel de complejidad de interlengua que ha alcanzado.
- Complejidad: la utilización de estructuras de interlengua que son elaboradas, y estructuradas.

Skehan (1998) sugiere que los usuarios de una lengua varían en relación con el énfasis que ponen en fluidez, exactitud o complejidad, con algunas tareas que los predisponen a enfocarse en fluidez, otras en exactitud, y otras en complejidad.

Finalmente, el objetivo general del aprendizaje de una segunda lengua es el uso fluido, preciso y pragmáticamente correcto de la lengua.

I.3.1. Competencia Comunicativa.

El objetivo de la adquisición de una lengua es el logro de la competencia comunicativa, definido en términos generales como la habilidad de usar la lengua correcta y apropiadamente a fin de lograr metas comunicativas.

El término **competencia comunicativa** fue acuñado por Hymes (1971), quien lo definió como el conocimiento de las normas de la gramática y las normas de uso del lenguaje adecuado para un contexto determinado. A partir de Hymes, la competencia comunicativa pasa a ser un concepto dinámico, en el que la negociación del significado entre personas es un elemento decisivo.

Su trabajo demuestra claramente un cambio de énfasis entre los lingüistas, lejos del estudio del lenguaje como un sistema aislado, un enfoque visto en el trabajo de Chomsky (1965), hacia el estudio del lenguaje como comunicación.

La conceptualización de la competencia comunicativa de Hymes (1971) ha sido desarrollado por investigadores como Canale y Swain (1980) y Canale (1983), Bachman (1990) y Celce-Murcia et al. (1995), quienes trataron de definir los componentes específicos de la competencia comunicativa.

El modelo de Canale y Swain (1980), posteriormente ampliado por Canale (1983) define la competencia comunicativa en término de cuatro componentes:

1. **Competencia gramatical o lingüística:** hace referencia al "conocimiento de ítemes léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología". Es la competencia que se asocia con el manejo del código lingüístico de una lengua.
2. **Competencia discursiva:** hace referencia a la habilidad de conectar oraciones en extensiones de discurso y formar un todo significativo a partir de una serie de oraciones. Implica la habilidad de combinar forma y pensamiento con coherencia.
3. **Competencia sociolingüística:** hace referencia al conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje y del discurso. Este tipo de competencia requiere la

comprensión del contexto social en el cual se usa la lengua: los roles de los participantes, la información que comparten, y la función de interacción.

4. **Competencia estratégica:** hace referencia a las estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden ser utilizadas para compensar los quiebres en la comunicación debido a una insuficiencia en el uso de las otras competencias.

La competencia estratégica ocupa un lugar especial en la forma en que se entiende la comunicación, desde un punto de vista limitado, esta competencia se entiende como "estrategias compensatorias", pero su funcionalidad se extiende también al logro efectivo de la comunicación lo cual incluye la compensación de quiebres en la misma.

Canale (1983) insiste en que la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como la habilidad para utilizarlo en una comunicación real. El conocimiento se refiere a lo que el hablante sabe sobre el lenguaje, sea de forma explícita o tácita; la habilidad tiene que ver con el hecho de usar bien o mal ese conocimiento la comunicación real. En esta dicotomía de conocimiento de la lengua y habilidad para usarla profundiza posteriormente Widdowson (1989).

Por otra parte, el modelo comunicativo de la lengua de Bachman (1990) incluía tres elementos:

1. **Competencia lingüística:** La competencia lingüística se compone de dos componentes: competencia organizacional y pragmática. Por un lado, la competencia organizacional consiste en competencia gramatical y textual, con lo que el paralelo Canale (1983) competencia discursiva. Por otro lado, la competencia pragmática consiste en la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística, la primera se refiere al conocimiento de actos de habla y las funciones lingüísticas y la segunda se refiere al conocimiento de cómo utilizar adecuadamente las funciones lingüísticas en un contexto dado.

2. **Competencia estratégica:** se refiere a la capacidad mental para aplicar competencia lingüística adecuada en la situación en la que la comunicación se da lugar.

3. **Mecanismos fisiológicos:** se refiere a los procesos neurológicos y psicológicos que están involucrados en el uso del lenguaje.

El avance más notable en este modelo es que Bachman (1990) identifica el modelo pragmático de la competencia como un componente principal en el constructo de la competencia comunicativa que se coordina con competencia gramatical y textual en lugar de ser subordinados a él e interactuando con la competencia organizacional de muchas maneras.

Celce-Murcia et al. (1995) desarrollaron un modelo que divide la competencia comunicativa en:

1. **Competencia discursiva:** se refiere a la selección y secuenciación de las oraciones para garantizar una unidad de habla o texto escrito. Esta competencia se ubica en una posición donde las competencias lingüística, sociocultural y accional moldean la competencia discursiva, que a su vez, también moldea cada uno de los tres componentes.

2. **Competencia lingüística:** Esta competencia implica los elementos básicos de comunicación, tales como los patrones oracionales, inflexiones morfológicas, los sistemas fonológicos y ortográficos, así como los recursos léxicos.

3. **Competencia sociocultural:** se refiere al conocimiento del hablante en relación a la forma de expresar los mensajes apropiados en el contexto social y cultural donde se produce la comunicación.

4. **Competencia accional:** esta competencia implica la comprensión de la intención comunicativa de los hablantes a través del desempeño e interpretación de acto de habla establece.

5. **Competencia estratégica:** Estos cuatro componentes ya mencionados están influenciados por la competencia estratégica, que se refiere al conocimiento de las estrategias de comunicación y de cómo usarlas.

Este modelo provee una imagen clara de la interrelación entre todos los componentes de la competencia comunicativa.

I.4. El Enfoque Basado en Tareas.

A través del tiempo han surgido distintos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas. El Enfoque Basado en Tareas nace al amparo del enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, aquí el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes depende de que el alumno sea un agente activo de su propio aprendizaje, como se mencionó ya previamente, mientras que el profesor actúa como mediador en este proceso.

En la literatura especializada no existe un acuerdo en relación con qué constituye una tarea, esto hace que la definición de tarea sea problemática. Es posible encontrar definiciones de **tarea comunicativa** elaboradas por diversos autores e investigadores. A continuación se mencionaran algunas de ellas:

Long (1985:89) establece una definición de tarea bastante extensa que incluye tareas no comunicativas. De acuerdo a su definición se entiende por tarea "las ciento y una cosas que la gente hace en su vida diaria, en el trabajo, cuando juega..... Las tareas son las cosas que las personas te dirán que ellos hacen si tu les preguntas y ellos no son lingüistas aplicados." (traducción personal). Así, de acuerdo a Long, pintar una reja, vestir a un niño, escribir un cheque, hacer una reservación de hotel y ayudar a alguien a cruzar la calle, constituyen tareas en el sentido más amplio.

Prabhu (1987:17) señala que una tarea es "... una actividad que requiere que los aprendices lleguen a un producto a partir de una información dada a través de algunos procesamientos del pensamiento, lo cual permite a los profesores controlar y regular ese proceso". (traducción personal)

Por su parte Nunan (1989:10) considera que una tarea es "...una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la segunda lengua mientras su atención se halla

concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma". (traducción personal)

Willis (1996) citado en Willis y Willis (2001:173) define a la tarea como una actividad "donde la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado". (traducción personal)

Skehan (1996) señala que una tarea es "una actividad en la cual el significado es primordial, existe algún tipo de relación con el mundo real, la resolución de la tarea posee algo de prioridad, y la evaluación de la tarea es con relación al producto de la tarea." (traducción personal)

Los investigadores Bygate, Skehan, y Swain (2001) citados en Ellis (2003:4) señalan que "una tarea es una actividad que requiere que los aprendices usen la lengua, con énfasis en el significado, para lograr un objetivo." (traducción personal)

Estas definiciones incluyen un número de dimensiones tales como (1) el alcance de la tarea, (2) la perspectiva desde la cual se ve una tarea, (3) la autenticidad de una tarea, (4) las habilidades lingüísticas requeridas para desempeñar una tarea, (5) los procesos psicológicos involucrados en el desempeño de una tarea y (6) el resultado de una tarea.

Desde el punto de vista del alcance de las tareas, Long (1985) incluye tareas que incluyen el lenguaje y otras que no lo incluyen. Otros como Nunan (1989) definen una tarea como una actividad que necesariamente involucra al lenguaje. Así también, Nunan (1989) y Skehan (1996) pretenden restringir las tareas a actividades donde el significado es primordial, mientras que Breen (1987) incluye cualquier tipo de actividad que tenga como objetivo el aprendizaje de lenguas.

En relación con la autenticidad de la tarea, Long (1985) establece que la tarea debe ser del mundo real, mientras que Skehan (1996) señala que la tarea debe tener algún tipo de relación con el mundo real, en el sentido de que es posible que ocurra fuera de la sala de clases.

Las **habilidades lingüísticas** desde el punto de vista de Long (1985) pueden involucrar actividades orales o escritas. Bygate *et al.*'s (2001) se aplica a las tareas escritas y orales. Sin embargo, la literatura en relación con las tareas (por ejemplo, Crookes y Gass 1993; Bygate, Skehan, y Swain 2001) y para objeto de este estudio, se asume que las tareas están dirigidas a las habilidades orales.

La naturaleza de los procesos cognitivos involucrados en las tareas queda de manifiesto en las definiciones de Nunan (1989) "comprender, manipular, producir, e interactuar", y Prabhu (1987) quién señala la necesidad que las tareas involucren razonamiento durante su desarrollo.

La mayoría de las definiciones revisadas concuerdan en que las tareas poseen un resultado o producto claro, que es el resultado al cual llegan los aprendices una vez que han completado la tarea.

A partir de las dimensiones señaladas es posible determinar que las tareas poseen ciertas características

- Una tarea es un plan de trabajo: constituye un plan de actividades de aprendizaje.
- Una tarea implica principalmente un enfoque en el significado: pretende que el aprendiz use la lengua pragmáticamente más que gramaticalmente.
- Una tarea implica procesos de uso de la lengua relacionados con el mundo real: se requiere que el aprendiz se vea involucrado en una actividad que pueda encontrarse en el mundo real.
- Una tarea puede involucrar cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas: el plan de trabajo puede requerir que el aprendiz escuche, lea, escriba o hable, o una combinación de las habilidades receptoras y productivas.
- Una tarea involucra un proceso cognitivo: se requerirá que el aprendiz emplee procesos cognitivos tales como seleccionar, clasificar, ordenar, razonar y evaluar información para lograr completar la tarea.
- Una tarea posee un resultado claramente definido: el plan de trabajo estipula el resultado no- lingüístico de la tarea, el cual es la meta de la actividad para el aprendiz.

II.4.1. Tipos de Tareas y Clasificaciones.

Existen muchos tipos de tareas, particularmente en el ámbito de la instrucción comunicativa. Aquí se presenta una lista de algunas tareas clave que es posible encontrar en la literatura especializada: resolución de problemas, toma de decisiones, intercambio de opiniones, vacíos de información, compartir experiencias personales, comparar o unir, hacer listas, ordenar o seleccionar, narrar, diálogos estructurados y semi – estructurados y role-plays y simulaciones.

Estas tareas han sido clasificadas por distintos autores siguiendo distintos criterios, como son el nivel de dificultad, los objetivos que persiguen ya sean cognitivos o comunicativos, a continuación se presenta la clasificación pedagógica de Willis (1996), la clasificación cognitiva de Prahbu (1987), la clasificación psicolingüística de Pica, Kanagy y Falodun (1993) y la clasificación de Estaire (2004).

- Clasificación Pedagógica.

Willis (1996) clasifica las tareas según el tipo de operaciones que los alumnos deben llevar a cabo en ellas:

- Hacer listas: Su confección genera mucha conversación e intercambio dentro de los grupos (brainstorming – factfinding). El resultado es la lista completa o posiblemente un gráfico.
- Ordenar y clasificar: Ordenar los datos en orden lógico o cronológico; hacer un ranking de los datos siguiendo distintos criterios; categorizar los datos en grupos o agrupar bajo títulos específicos. Clasificar los datos sin dar las categorías de antemano.
- Comparar: Comparaciones de todo tipo entre elementos similares pero desde distintos puntos de vista; conectar puntos específicos; encontrar similitudes o cosas en común; encontrar diferencias.

- Resolver problemas: Para razonar y resolver, distintos problemas en distintos niveles, toma de decisiones.
- Compartir experiencias personales: Estas actividades hacen que los alumnos intercambien ideas y experiencias para lograr resolver la tarea. Estas tareas pueden incluir narración y descripción.
- Tareas creativas: Los alumnos trabajan en grupos para crear sus proyectos siguiendo instrucciones, pueden incluir combinaciones de otras tareas.
- Clasificación Cognitiva.

Esta clasificación se basa en las operaciones cognitivas que debe realizar el alumno durante la resolución de la tarea. Prahbu (1987) distingue tres tipos generales de tarea:

- Actividades de completación de información. Éste tipo de tarea implica transferir de persona a persona, de una forma a otra o de un lugar a otro, codificando o decodificando información desde o dentro de la lengua.
- Actividades de completación de razonamiento. Éste tipo de tarea implica que a partir de la deducción, inferencia o razonamiento se derive información nueva desde información dada.
- Actividades de completación basadas en la opinión. Ésta implica identificar y articular una actitud, sentimiento o preferencia personal a partir de una situación determinada.

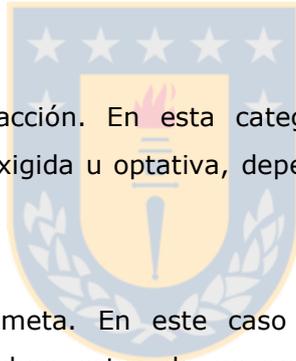
A pesar de que la efectividad de estos tipos de tarea no ha sido probada, el aporte de Prahbu es que cada programa basado en tareas responde a las necesidades de un contexto educacional específico, lo cual él aplicó en su Proyecto de Enseñanza de la Comunicación en escuelas secundarias de la India.

- Clasificación Psicolingüística.

La clasificación psicolingüística procura ordenar las tareas según su potencial en el aprendizaje de la lengua. Los aportes, sin embargo, de muchas teorías psicolingüísticas al enfoque por tareas hace muy difícil la existencia de una sola tipificación. Por ende, se incluye sólo la propuesta por Pica, Kanagy y Falodun (1993), la que se basa en la hipótesis de la interacción.

Estos autores señalan que el sistema es psicolingüístico porque está basado en categorías de interacción las que intervienen en la comprensión del *input*, la obtención de retroalimentación y la modificación del *output* del alumno. Éstas son:

- Relación entre los que interactúan. Se relaciona con las tareas recíprocas y las tareas no recíprocas, ya que se basa en la relación comunicativa de petición y entrega de información, donde la negociación de significados está más propensa a suceder.
- Requerimiento de interacción. En esta categoría la petición y entrega de información puede ser exigida u optativa, dependiendo del requerimiento de la tarea.
- Orientación hacia una meta. En este caso dependerá de la tarea si los participantes en ella deben estar de acuerdo en una idea o si tienen la posibilidad de discrepar.
- Opciones de resultado. Esta categoría se refiere a las oportunidades de disponibilidad del resultado de la tarea para los participantes. Esto es, si la tarea es cerrada una sola respuesta se espera, pero si es abierta permitirá varias respuestas.



Según Pica, Kanagy y Falodun las tareas pueden ser clasificadas en:

1. Tareas Puzzle: Los estudiantes combinan las piezas para formar el conjunto. Por ejemplo, combinando una historia separada.
2. Tareas de brecha de información: dos estudiantes diferentes o grupos de estudiantes tiene una parte que el otro no tiene. Tratan de averiguar lo que no tienen.
3. Tareas de resolución de problemas: los estudiantes reciben un problema y se les pide resolverlo.
4. Tareas de toma de decisiones: a los estudiantes se les da un problema y se les pide que elijan una opción entre las opciones dadas.
5. Tareas de intercambio de opinión: no se espera que los alumnos lleguen a un acuerdo, si no que el objetivo es que puedan expresar sus ideas sobre el tema dado.

En esta clasificación se da mayor importancia a las tareas que incluyen la interacción. Claro está que ésta es sólo una de las tantas taxonomías psicolingüísticas.

Además de estas clasificaciones, Estaire (2004) clasifica las tareas de acuerdo a su función dentro de un curso de lengua en tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico.

- Tareas de comunicación. Son unidades de trabajo en el aula centradas en el significado (sin olvidarse de la forma). Éstas exigen la comprensión, negociación y expresión de significados, responsabilizando a los estudiantes de la comprensión o producción oral o escrita con una finalidad comunicativa.
- Tareas de apoyo lingüístico. Son unidades de trabajo que tienen como núcleo el desarrollo de los contenidos lingüísticos (gramática, vocabulario, discurso, etc.), por lo cual la atención de los estudiantes se centra en los aspectos lingüísticos propiamente tales. Éstas actúan como apoyo de las tareas de comunicación ya

que proporcionan herramientas lingüísticas que capacitan al alumno para realizar las tareas de comunicación.

I.4.2. Tareas Focalizadas.

Las tareas focalizadas son aquellas que pueden ser usadas para elicitación del uso de características lingüísticas específicas, a través del diseño o del uso de procedimientos metodológicos que focalizan la atención en la forma durante la implementación de la tarea. Estas tareas deben cumplir con los elementos básicos de una tarea (previamente presentados) donde debe primar el contenido del mensaje, los participantes deben ser capaces de elegir los recursos lingüísticos y no lingüísticos que necesitan, y debe existir un resultado claramente definido.

Es importante explicar la diferencia entre una tarea focalizada y un ejercicio gramatical situacional, un ejercicio ha sido diseñado para proveer una práctica contextualizada de una característica lingüística específica. En el caso de la tarea, el aprendiz no ha sido informado del foco lingüístico y trabaja la tarea de la misma forma en que lo haría con una tarea no focalizada, prestando mayor atención al contenido del mensaje. La diferencia entre una tarea focalizada y un ejercicio gramatical situacional radica más en la implementación que en el diseño. Es así como en la actualidad es posible encontrar textos con un enfoque basado en tareas, pero que fallan en su implementación ya que se les da un enfoque gramatical.

Estas tareas son consideradas valiosas para los profesores y los investigadores. Los investigadores señalan que ellas proveen evidencia de lo que los estudiantes hacen cuando no están conscientemente enfocados en usar una forma correctamente y de esto se obtiene conocimiento implícito. Pienemann (1985) considera que sólo cuando los estudiantes demuestran que son capaces de usar una característica espontáneamente en una actividad comunicativa es posible decir que esta se ha adquirido. En el caso de los profesores, ellas proveen un medio para enseñar una característica lingüística específica comunicativamente bajo "condiciones operacionales reales".

A continuación se presentan dos bases psicolingüísticas para las tareas focalizadas: la teoría de la construcción de habilidades y procesamiento automático, y la teoría del aprendizaje implícito.

La primera teoría considera el aprendizaje de lenguas en términos de aprendizaje de habilidades, un proceso mediante el cual los procedimientos controlados son transformados en procedimientos automáticos a través de la práctica. De acuerdo a Mc Laughlin (1990) el procesamiento automático involucra reestructuración y la reorganización del conocimiento en nuevas estructuras. La automatización enfatiza:

1. La necesidad de conocimiento declarativo de la lengua.
2. La necesidad de práctica comunicativa.
3. La necesidad de retroalimentación correctiva.

La teoría del aprendizaje implícito considera el aprendizaje como un proceso implícito que no puede ser directamente influenciado a través de la instrucción pero que puede ser facilitado a través del conocimiento explícito. Ellis (1994) define el aprendizaje implícito de la siguiente manera:

El aprendizaje implícito es la adquisición de conocimiento acerca de la estructura subyacente de un estímulo complejo por un proceso que tiene lugar naturalmente, simple y sin operaciones conscientes.

Esta teoría enfatiza:

1. La necesidad de oportunidades para aprender implícitamente a través de la comunicación.
2. La importancia de atender a la forma durante la comunicación.
3. La necesidad de enseñar conocimiento explícito separadamente como un medio de facilitar la atención a la forma.

En el diseño de tareas focalizadas, se pueden encontrar tres formas básicas de diseño: tareas producción basada en estructuras, tareas de comprensión, y tareas de aumento de conciencia gramatical.

1. Tareas de producción basada en estructuras: Loschky y Bley-Vroman (1993) distinguen tres formas en las cuales una tarea puede ser diseñada para incorporar una característica específica de la lengua:

- La naturalidad de la tarea, donde la estructura puede o no ser necesaria para completar la tarea pero aún así se puede esperar que surja naturalmente durante el desarrollo de la tarea.
- La utilidad de la tarea, donde si bien la característica específica no es esencial para completar la tarea, si es de utilidad.
- Lo esencial de la tarea, donde el aprendiz debe usar la característica para completar la tarea en forma exitosa, si no utiliza la estructura no será capaz de lograr un resultado satisfactorio.

2. Tareas de comprensión: Este tipo de tareas es más exitosa para lograr la atención en una característica porque los estudiantes no pueden evitar su procesamiento. Ellis (1995) denomina estas tareas como tareas de interpretación y VanPatten (1996) como tareas con input estructurado.

Estas tareas están basadas en el supuesto que la adquisición ocurre como resultado del procesamiento del input. El input induce a notar las formas predeterminadas, aquí se requiere procesamiento sintáctico. A continuación se presentan dos formas en las cuales esto se ha intentado.

- Enriquecimiento del input: involucra tareas en las cuales la característica que se necesita focalizar es frecuente y/o más notoria en el input que se provee. Este puede consistir en textos orales o escritos que el aprendiz puede escuchar o leer, o textos en los cuales la estructura ha sido grafológicamente destacada. El enriquecimiento del input puede ser efectivo para ayudar a los estudiantes a adquirir características nuevas en la segunda lengua, pero no es efectivo para

permitirles eliminar reglas incorrectas presentes en la interlengua. De este modo, el enriquecimiento del input puede ayudar a la adquisición.

- Procesamiento del input: de acuerdo a VanPatten y Oikennon (1996) el objetivo es alterar las estrategias de procesamiento que usan los estudiantes en la comprensión de la tarea y los animarlos a hacer un mejor uso de las conexiones que ellos harían si se les dejara usar sus propios mecanismos.

Hay tres componentes claves: una explicación de la relación forma – significado, información acerca de las estrategias de procesamiento, y actividades de input estructurado donde los estudiantes tienen la posibilidad de procesar la estructura de forma controlada.

Ellis (1995) señala cinco principios para diseñar este tipo de tareas:

1. Una tarea de interpretación consiste en un estímulo frente al cual el aprendiz debe tener algún tipo de respuesta.
2. Los estímulos pueden tomar la forma de input hablado o escrito.
3. La respuesta puede tener varias formas.
4. Las actividades en la tarea pueden ser secuenciadas para requerir primero atención al significado, luego notar la forma y la función de la estructura gramática, y finalmente identificar errores.
5. El aprendiz debe tener la oportunidad de dar algún tipo de respuesta personal.

En un estudio realizado por VanPatten y Oikennon (1996) los resultados sugieren que el input estructurado provisto en la tarea de interpretación es el que más contribuye al efecto positivo en el aprendizaje en la instrucción de procesamiento del input.

3. Tareas de aumento de conciencia gramatical: Las tareas de aumento de conciencia difieren de los otros tipos de tareas focalizadas en dos aspectos:

- Estas tareas son diseñadas para proveer aprendizaje explícito. Schmidt (1994) el resultado esperado de este tipo de tarea es lograr conciencia de cómo funciona una característica específica de la lengua.
- En estas tareas, la lengua en sí misma es el contenido. Se requiere que el aprendiz discuta sobre alguna característica o aspecto de la lengua meta, utilizando sus recursos lingüísticos en la lengua meta.

Las bases de este tipo de tarea descansan en la hipótesis que señala el rol del aprendizaje explícito como un facilitador para la adquisición de conocimiento implícito, además de la literatura que señala que el aprendizaje es más significativo si el aprendiz se involucra en un procesamiento de mayor profundidad. Las tareas de aumento de conciencia proveen aprendizaje por descubrimiento a través de la resolución de problemas.

De Ellis (1991), se pueden identificar las principales características de este tipo de tareas:

1. Existe un intento de aislar una característica lingüística específica para enfocar la atención.
2. Se provee información a los aprendices que ilustra la característica específica y también se les debe proveer una regla explícita describiendo o explicando la característica.
3. Se espera que los aprendices hagan un esfuerzo intelectual para entender la característica específica.
4. Opcionalmente, se le puede solicitar al aprendiz que explique en forma verbal la regla que describe la estructura gramatical.

Estas tareas focalizadas pueden enfocar la atención del estudiante hacia la forma de manera implícita o explícita.

- Las técnicas metodológicas implícitas: involucran proveer retroalimentación al uso que da el aprendiz a una forma gramatical de manera tal que se mantenga la

centralidad del significado en la tarea. En efecto, esto involucra el uso estratégico de negociación de significado. Este tipo de retroalimentación puede ser provisto a través de requerimientos de clarificación y recast. Nobuyoshi y Ellis (1993) sugieren que la clarificación provee una forma de enseñar gramática comunicativamente sin que el estudiante este consciente que el profesor está centrando su atención intencionalmente en la forma. Long (1996) señala que el recast involucra parafrasear un enunciado "cambiando uno o más de sus componentes mientras se continúa manteniendo su significado central".

A partir de algunos estudios realizados por Doughty y Varela (1998) puede señalarse lo siguiente:

- Estas técnicas demuestran que es posible lograr un enfoque lingüístico específico cuando los estudiantes realizan una tarea a negociando enunciados que contienen errores.
- Este enfoque en la forma es logrado comunicativamente.
- Existe evidencia creciente que sugiere que un enfoque implícito en la forma en el contexto de negociación de significado ayuda a la adquisición.
- Por otra parte, a través de las técnicas metodológicas explícitas: es posible entregar información explícita en relación con una estructura gramatical durante el desarrollo de una tarea. Esta intervención puede realizarla el profesor enfocando la atención en la forma haciendo una pregunta o haciendo un comentario metalingüístico, o bien puede ocurrir a través de una retroalimentación negativa que involucre atención explícita a la forma.

Samuda (2001) reporta un estudio que muestra como en algunas circunstancias la retroalimentación implícita (recast) puede no ser suficiente para lograr que el estudiante atienda a la forma y que fuera necesario el uso de retroalimentación explícita. Así él propone la creación de un diseño e implementación que involucre técnicas implícitas y explícitas a la vez.

I.4.3. Fases de una Tarea.

La literatura especializada (Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Skehan, 1996; Willis, 1996; entre otros) ha establecido tres fases principales durante la planificación y posterior realización de una tarea, estas fases se detallan a continuación:

1. **Pre tarea** (pre task): involucra las actividades que deben realizar el profesor y los estudiantes antes de comenzar la tarea. El objetivo de esta fase es preparar a los estudiantes para realizar la tarea de tal modo que esta promueva la adquisición.

Skehan (1996) señala que durante esta fase el profesor tiene dos alternativas: enfatizar en las demandas cognitivas generales de la tarea, y/o en los factores lingüísticos. La capacidad de atención es limitada, y se necesita responder tanto a las demandas lingüísticas como a las cognitivas. Entonces trabajar en actividades que reduzcan la carga cognitiva liberará la capacidad de atención para que el aprendiz pueda concentrarse más en los factores lingüísticos.

Estas alternativas pueden ser abordadas en una de estas cuatro formas:

1. permitir que los estudiantes completen una tarea similar a la que van a realizar durante la fase durante la tarea, lo cual sirve como preparación.
2. pedir a los estudiantes que observen un modelo de como llevar a cabo la tarea. Skehan (1996) y Willis (1996) sugieren que la simple observación de otros llevando a cabo una tarea puede ayudar a reducir la carga cognitiva del alumno.
3. involucrar a los estudiantes en actividades que no sean tareas diseñadas para prepararlos para la tarea. Esto sirve para activar los conocimientos de los estudiantes o proveerles antecedentes para definir el área temática de la tarea.
4. planificación estratégica del desarrollo de la tarea principal. El tiempo que se asigne a los estudiantes durante la planificación afectará el resultado de la tarea. La fluidez es mayor con un tiempo menor, mientras que la complejidad aumenta con mayor tiempo.

2. **Durante la tarea** (during task): se centra en la tarea misma. En esta fase, se desarrollan principalmente actividades de comprensión, expresión o interacción. Aquí la intervención del profesor es menor, mientras que la participación de los estudiantes es mayor, ésta tendrá un carácter más espontáneo e independiente, hasta aproximarse cada vez más a las condiciones de uso real de la lengua. En esta fase, predomina la interacción entre los alumnos, y se propicia el uso de la lengua extranjera en función la tarea.
3. **Post tarea** (post-task): involucra procedimientos de seguimiento. En esta fase el alumno puede monitorear su aprendizaje y el logro del objetivo final de la tarea, se debe animar al estudiante a determinar en que áreas debe trabajar más. De acuerdo con Ellis (2003) en esta fase hay tres objetivos pedagógicos:
 - proveer la oportunidad de repetir la tarea. De esta forma se mejoran varios aspectos de la producción, la tarea se puede reproducir bajo las mismas condiciones o pueden ser cambiadas.
 - promover reflexión en relación a la realización de la tarea. Willis (1996) señala que al reflexionar acerca de la tarea se concluye el círculo de la tarea.
 - promover la atención en la forma, particularmente en aquella que fueron problemáticas para los estudiantes.

Al diseñar con una metodología basada en tareas, se hace necesario considerar estas tres etapas de planificación presentes en la literatura especializada. Es necesario señalar que la primera y la tercera fase no son obligatorias, pero poseen un rol significativo en la efectividad de la metodología.

Al diseñar tareas de producción es necesario considerar tres variables, cualquiera de ellas puede tener un impacto en la producción del aprendiz. Estas variables cobran importancia ya que se deben tomar decisiones en relación con el diseño de cada tarea en particular, lo que determinará en cierto grado la naturaleza del producto de la tarea.

- (1) El tipo de input que suministra la tarea: el input debe abordarse considerando primero el soporte contextual ya que una tarea en la cual el aprendiz deba referirse a un evento actual posee una menor demanda cognitiva que un evento pasado. Además debe considerarse el número de elementos que deben ser manipulados en la tarea puesto que el número de elementos y la relación entre estos contribuirá a la dificultad de la tarea. Finalmente, se debe considerar el tema de la tarea ya que la familiaridad con respecto a un tema puede tener un efecto positivo en el output, y un efecto descendente en la cantidad de negociación de significado.
- (2) Las condiciones de la tarea: es necesario establecer si la información será compartida por los participantes de la tarea o si la información será dividida entre ellos, debido al tipo de discurso que se pretende elicitarse, si los participantes comparten la información posiblemente la tarea requerirá argumentación (toma de decisiones), mientras que la información dividida podría limitarse a una descripción. También se deben establecer la cantidad de demandas de una tarea, ya sea una o más, lo cual puede influenciar la producción.
- (3) Los resultados de la tarea: en relación con esta variable se debe considerar si el resultado que se espera obtener es cerrado (promueve la negociación de significado) o abierto (promueve complejidad y exactitud). Además, se debe tomar en cuenta la estructura de los resultados que se refiere a si el producto de la tarea posee una estructura creada por el aprendiz o si esta existe de una forma pre-estructurada. Finalmente, se debe considerar el modo del discurso narrativo, argumentativo, descriptivo, entre otros, y el tipo de lenguaje que cada uno puede elicitarse.

A modo de conclusión es posible determinar que en relación con la complejidad, las tareas que elicitan lenguaje más complejo son aquellas en las cuales el input no provee soporte contextual, contiene muchos elementos, la información es compartida por los miembros de la tarea y el resultado es abierto. Además, es probable que el lenguaje sea más complejo dependiendo del modo de discurso que se espera lograr. Mientras que si se pretende enfatizar en la fluidez se deben privilegiar las tareas que proveen soporte contextual, poseen temas familiares y una sola demanda, son

cerradas, y poseen una estructura inherente clara. Por el contrario, en el caso de la exactitud, las variables de diseño de la tarea no son tan importantes como las variables de implementación, pero aun así se puede considerar las tareas sin soporte contextual, abiertas, y que poseen una estructura inherente clara junto a la oportunidad de planificación estratégica, llevarán al hablante a producir enunciados más exactos.

Finalmente, cabe señalar que no existe un tipo de tarea mejor que otra, sino que diferentes tipos de tareas pueden potencialmente contribuir en diferentes formas el proceso de adquisición.

I.4.4. Diseño de Unidades Didácticas.

Autores como Nunan (1989), Long (1985), Estaire (2004) y Zanón (1990) señalan que el uso de tareas como unidad central de planificación es compatible con contenidos institucionales ya existentes, por la cual en una realidad como la Chilena donde los planes y programas de inglés como segunda lengua ya han sido diseñados, es posible introducir el enfoque basado en tareas y mantener el mismo currículum.

La enseñanza basada en tareas proporciona un marco de análisis de las tareas para que los profesores puedan desarrollar un currículum propio acorde con las características y necesidades de su situación educativa. Algunos de los factores que se deben analizar son:

1. El objetivo de la tarea (comunicativo, cultural....)
2. La naturaleza de la información que organiza la tarea (texto escrito, fotografía.....)
3. Las actividades que genera (leer, escribir, hablar.....)
4. El rol del profesor y de los alumnos (profesor-alumno y alumno- alumno)
5. El contexto donde se desarrolla la tarea.

El enfoque basado en tareas parte del concepto de tarea final como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer cosas (hablar, entender, leer, escribir) con la lengua extranjera que antes no podían hacer. De esta manera el avance a través de la competencia comunicativa se asegura mediante el avance en la realización de las tareas finales, integradoras de todos los componentes del currículum.

Estaire (2004) señala que existen distintas formas de organizar una unidad mediante tareas, pero propone seis fases en la programación de unidades didácticas basadas en tareas, a su vez, señala que estas fases han probado ser un instrumento eficaz para integrar los diferentes ejes del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. La Figura 1 presenta las seis fases de la programación de unidades didácticas de acuerdo a Estaire (2004).

A continuación se explicitan cada una de las fases incluidas en el modelo de Estaire:

1. Determinar el tema de la unidad: El tema de la unidad debe escogerse considerando los intereses y las necesidades de los estudiantes. Cuanto más ajustado sea este proceso, mayor será la motivación e involucración. En esta fase también se debe considerar el nivel de los aprendices.
2. Determinar los objetivos: En los objetivos de la unidad deben plasmarse las 4 habilidades puesto que estas deben indefectiblemente estar presentes durante el tratamiento de la unidad.
3. Determinar la tarea que realizarán los alumnos al final de la unidad: Se sugiere que se planifique el final de la unidad, como paso inicial dentro de la planificación. Es decir, se planifica el final antes de tomar decisiones con respecto a cómo llegar a ese final.

4. Determinar los contenidos lingüísticos necesarios para la consecución de la tarea final: Este punto se deben especificar:

- a) Aspectos concretos del tema o área de interés a tratar.
- b) Contenido lingüístico (nocio-funcional, gramatical, léxico, fonológico) necesario para realizar las tareas finales.

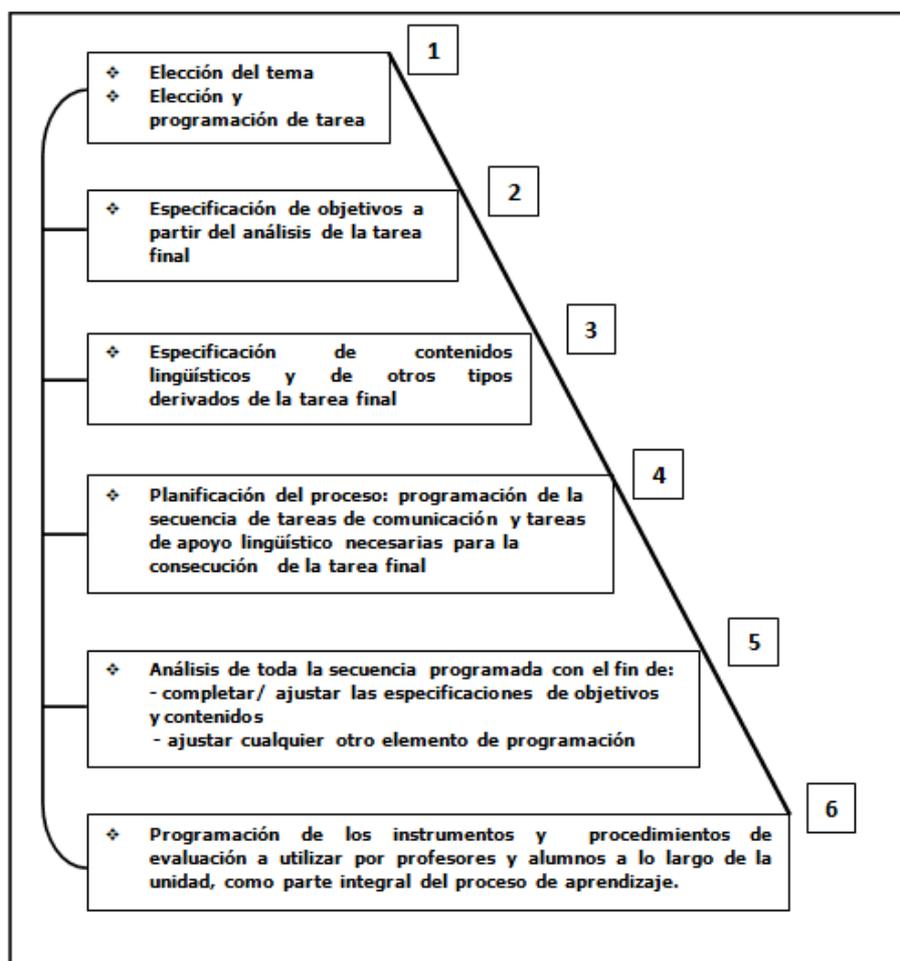


Figura 1: Fases en la programación de unidades didácticas. Estaire (2004)

5. Determinar la secuencia de tareas que realizarán los alumnos en las clases previas a la tarea final: En esta fase se planifica la parte más amplia de la unidad desde la perspectiva temporal, es decir, la fase que implicará la mayor parte del tiempo dentro del aula. En esta fase se programan cada una de las

lecciones que permitirán al alumno realizar la tarea final, por lo tanto se debe comprobar si cada una de las tareas que han sido programadas realmente facilitan la consecución de la tarea final.

6. Determinar los instrumentos y procedimientos de evaluación: Puesto que la unidad ha sido estructurada en base a una serie de tareas, y cada una tiene un resultado concreto, es factible que tanto el profesor como los estudiantes realicen una evaluación continua en cada etapa. Por otra parte, puede también incluirse la posibilidad de autoevaluación por parte de los aprendices, para lo cual pueden diseñarse fichas de autoevaluación.

Otro aspecto importante que se debe considerar al diseñar unidades didácticas cuando se utiliza Internet, y/o recursos multimediales, es que el profesor considere el potenciar el uso de recursos multimediales tales como presentaciones Power Point u otros y a la vez considerar los recursos y las posibles limitaciones de infraestructura.

I.5. El Aprendizaje Cooperativo.

En la última década ha habido un creciente interés entre los profesores de inglés en utilizar actividades de aprendizaje de tipo cooperativo. Este enfoque no consiste solamente en poner estudiantes a trabajar en grupo. Los principios de aprendizaje de la enseñanza cooperativa alientan la ayuda mutua en el grupo y la participación de todos los miembros.

El aprendizaje cooperativo nace (Johnson y Johnson, 1987; Slavin, 1990) como una forma de responder a la problemática de la competitividad en las salas de clases y a la vez aumentar la posibilidad de refuerzo y la motivación los estudiantes más débiles.

Si bien el aprendizaje cooperativo se desarrolló originalmente para la educación general, investigadores como Kessler (1992) y Holt (1993) han documentado su aplicación a la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, "cooperar es obrar junto a otro u otros para conseguir un fin". A pesar de lo simple de la definición, el concepto de aprendizaje cooperativo, en palabras de Damon y Phelps (1989) es un término "paraguas" que se refiere a un amplio y heterogéneo conjunto de métodos organizados de instrucción, en ellos los alumnos en grupo trabajan en tareas generalmente académicas.

El **aprendizaje cooperativo** puede ser definido como un set de procedimientos instruccionales que utiliza las habilidades de los grupos de estudiantes en un esfuerzo colaborativo para desarrollar habilidades y, en algunos casos, proveer instrucción.

Para Coll y Colomina, (1990) el aprendizaje cooperativo es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques. Estos tienen en común la división del grupo de clase en subgrupos o equipos de hasta seis personas que desarrollan una actividad o realizan una tarea previamente programada y estructurada. El aprendizaje cooperativo se caracteriza, en principio, por un elevado grado de igualdad. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos en cuanto a aptitudes para realizar determinadas actividades.

Fathman y Kessler (1993) definen el aprendizaje cooperativo 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".

El concepto de aprendizaje cooperativo comprende un conjunto de diferentes técnicas y métodos que a veces tienen poco en común y suelen diferenciarse en cuanto al grado de interdependencia de las recompensas, grado de interdependencia de la tarea, grado de responsabilidad individual, grado de estructura impuesta por el profesor o por la propia tarea y grado de utilización de la competición que puede llegar hasta la no competición.

De acuerdo a Slavin (1990) deben existir tres características esenciales en un programa de aprendizaje cooperativo para que este sea exitoso:

1. Meta del grupo: Esta meta se establece para todo el grupo. Esta meta motiva a los estudiantes a ayudarse mutuamente.
2. Responsabilidad individual: El éxito del grupo se basa en el aprendizaje individual de cada uno de los miembros del grupo.
3. Igual oportunidad de éxito: Los estudiantes contribuyen a su equipo mejorando su actuación pasada.

Por otra parte, Trujillo (2007) señala cinco condiciones para obtener un trabajo cooperativo de calidad:

1. Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo que de forma individualista o competitiva.
2. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos de entre dos y cinco miembros.
3. Los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, "pro-sociales" para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
4. Los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que los estudiantes se necesitan los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
5. Los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

De esta forma es posible reconocer algunas diferencias del trabajo cooperativo frente al trabajo grupal, el trabajo grupal muchas veces es desequilibrado en la carga de trabajo, no existe interdependencia entre los estudiantes; mientras que el aprendizaje cooperativo establece "roles" para cada uno de sus miembros repartiendo el trabajo, creando grupos heterogéneos donde se espera que cada uno de los participantes pueda contribuir al trabajo desde sus fortalezas particulares.

El aprendizaje cooperativo consiste en un trabajo grupal diseñado cuidadosamente con la finalidad (en este estudio) de producir interacción y aprendizaje en L2. Este enfoque permite desarrollar en los alumnos competencias lingüísticas,

sociales y cognitivas a través de la interacción y el trabajo en equipo. El trabajo en grupos pequeños promueve una atmosfera positiva necesaria para una interacción satisfactoria en el aula.

I.5.1 Roles del Profesor y el Alumno en el Aprendizaje Cooperativo.

El Aprendizaje Cooperativo demanda que el profesor y los alumnos asuman roles distintos de aquellos que asumen en las clases más tradicionales, en las cuales el profesor es el centro de la actividad, y comúnmente usa la enseñanza en forma generalizada, para entregar la información o explicar habilidades. Mientras que los alumnos, son más bien pasivos, y la mayoría del tiempo sólo escuchan y toman nota.

Así, el enfoque cooperativo intenta redefinir los roles del profesor y del alumno a través de una metodología que depende menos en una enseñanza dirigida por el profesor y se centra en un trabajo cooperativo en grupo o en parejas.

De acuerdo a Hyland (1991), en este enfoque el rol del profesor consiste en:

1. Compartir la responsabilidad de manejar la interacción y el aprendizaje de los alumnos.
2. Estructurar el clima de aprendizaje de manera que los estudiantes cooperen para obtener ciertas metas.
3. Estimular el uso interactivo del lenguaje a través del trabajo en grupos y la resolución de problemas.
4. Elegir tareas que involucren compartir información, razonamiento cooperativo, compartir opiniones.
5. Coordinar las actividades grupales
6. Proveer clarificación, retroalimentación, y motivación.

El docente cumple seis roles en el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994; Johnson y Johnson 1998)

1. Especifica los objetivos de la actividad.
2. Toma decisiones previas a la enseñanza respecto de la dinámica de trabajo: si es en grupos (como se conforman, la cantidad de tutorados) o con el conjunto del curso. Determinando los materiales educativos y los roles de los alumnos, a fin de favorecer la participación de todos.
3. Explica la tarea y estructura los objetivos de las Tutorías.
4. Pone en marcha la actividad cooperativa.
5. Controla la efectividad del trabajo del aprendizaje cooperativo, e interviene cuando es necesario.
6. Evalúa los logros de los alumnos, y los ayuda a discutir cómo ha resultado la colaboración en el curso.

De este modo, el papel del profesor en relación con el trabajo en grupo determina por una parte el buen funcionamiento del grupo y la consecución de los objetivos, y por otra, el bienestar de todos los alumnos que participan en el grupo.

El aprendizaje cooperativo requiere por parte del docente una programación cuidadosa, intervenciones a lo largo del proceso y un análisis posterior del trabajo grupal.

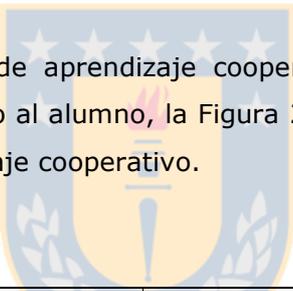
Con respecto a la planificación, el docente supone tomar decisiones referidas a las tareas, la composición del grupo, el número de miembros y decisiones que tienen que ver con la evaluación y el entrenamiento previo en habilidades grupales y cooperativas. Además de la planificación, en el trabajo en grupo tiene cabida la intervención del profesor en muchos momentos del desarrollo del trabajo grupal. Mediante ésta intervención el profesor puede ayudar a resolver situaciones que escapen a las habilidades de los miembros del grupo, a mantenerlos centrados en la tarea y a reconsiderar roles que perturban el correcto trabajo grupal e impiden lograr los objetivos.

Otro factor muy importante, ligado al papel del profesor, es el análisis que realice de la experiencia. Este análisis proporcionará información al profesor sobre los

procedimientos y actitudes implicadas en el trabajo de grupo y será utilizado para ir mejorando paulatinamente posteriores situaciones de aprendizaje cooperativo.

A su vez, el rol del alumno también sufre modificaciones. El aprendizaje cooperativo demanda que el alumno tome un rol más activo, y que se responsabilice por su propio aprendizaje. Y a su vez, aprenda a explicar, comprometerse, negociar y motivar a los demás, cuando participa como miembro del grupo. El desarrollo de estas habilidades de interacción social, tal vez sea uno de los resultados más importantes de las actividades del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo, requiere que el alumno trabaje en colaboración hacia objetivos comunes, lo que genera el desarrollo de habilidades que tienen que ver con las relaciones humanas. Mejoran las relaciones con los pares, con los adultos, se logra el desarrollo de la comunicación fluida, se favorece la capacidad de aprender a trabajar bajo la lógica de alcanzar un consenso y se desarrolla una actitud crítica y reflexiva.

Dentro de las técnicas de aprendizaje cooperativo se han asignado roles o funciones tanto al profesor como al alumno, la Figura 2 explicita estos roles en las tres principales técnicas de aprendizaje cooperativo.



FACTORES	SLAVIN (Equipos de aprendizaje)	JOHNSON Y JOHNSON (Aprendiendo Juntos)	SHARAN (Grupo de Investigación)
ROL DOCENTE	Determina los objetivos y medios para aprender.	Determina los objetivos y medios para aprender.	Asiste a los alumnos en el proceso de decisión de los objetivos y medios de aprendizaje.
ROL ALUMNO	Aprende el material que le es asignado para competir con otros grupos.	Trabaja sobre los problemas y se responsabiliza del aprendizaje propio.	Planea, ejecuta y evalúa el proyecto de aprendizaje con el docente.

Figura 2: Rol del profesor y del alumno en las principales técnicas de aprendizaje cooperativo.

De acuerdo a lo ya expuesto, es posible concluir que el aprendizaje cooperativo se diferencia de la enseñanza tradicional confiriéndole al alumno un rol más participativo, donde es él el constructor de su propio aprendizaje, mientras que el docente se transforma en un guía, el cual ayuda al alumno en este proceso.

De este modo, Jacobs (1998), en la Figura 3, ofrece un listado detallado donde presenta diez ventajas potenciales del trabajo en grupo (cooperativo) en el que se comparan las características típicas de los grupos de trabajo frente a la enseñanza centrada en el docente.

Beneficio	Comentario
Eventual incremento de la producción oral del aprendiz.	En las aulas centradas en el docente, el profesor habla por lo general el 80% del tiempo; en el trabajo de grupos, un mayor número de estudiantes habla durante más tiempo.
Eventual incremento de la variedad de las producciones de habla.	En las aulas centradas en el docente, las producciones de los estudiantes se articulan como respuestas. En el trabajo en grupos, en cambio, su producción puede adoptar papeles diversos, incluidos los que conllevan negociación de significado.
Posible mayor individualización de la enseñanza.	En las aulas centradas en el docente, los profesores perfilan su enseñanza de acuerdo con las necesidades de la media de los estudiantes. En el trabajo en grupo, es posible atender a las necesidades individuales de cada estudiante.
Eventual reducción de la ansiedad.	Los estudiantes sienten menor nerviosismo al hablar en una L2 con otros estudiantes que ante la clase entera.
Eventual incremento de la motivación.	Los estudiantes mostraran menor competitividad en el trabajo en grupos y es probable que se estimulen unos a otros.
Eventual incremento de lo lúdico.	Los estudiantes, como "animales sociales" que son, disfrutan de la interacción con otros durante el trabajo en grupo. En las aulas centradas en el docente, la interacción estudiante-estudiante está con frecuencia proscrita.
Eventual incremento de la autonomía.	Las actividades grupales ayudan a los estudiantes a ser aprendices autónomos.
Eventual incremento de la integración social.	Las actividades grupales capacitan a los estudiantes a conocerse entre sí.
Posibilidad de que los estudiantes aprendan a trabajar con otros.	En las aulas típicamente centradas en el docente, no se fomenta que los estudiantes se ayuden unos a otros. El trabajo en grupo contribuye a que los estudiantes desarrollen destrezas colaborativas.
Eventual incremento del aprendizaje.	Se estimula el aprendizaje porque los estudiantes están dispuestos a asumir riesgos y pueden apuntalar los esfuerzos de los demás.

Figura 3: Diez beneficios potenciales de las actividades en grupos para la enseñanza de lenguas. (Jacobs 1998)

I. 5.2 Distribución de Roles en el Aprendizaje Cooperativo.

Thibaut y Kelley (1959) describen el rol como "un conjunto de normas que se aplican a un miembro de un grupo cuando se relaciona con otros miembros o cuando se manifiesta en relación con un problema externo a dicho grupo".

Los roles, de acuerdo a Brown (1988) cumplen una serie de funciones:

- a) constituyen una base para la comunicación entre los miembros del grupo.
- b) funcionan y actúan como agentes mediadores entre el individuo y el grupo.
- c) implican una tarea entre los diversos miembros del grupo que puede facilitar la ejecución de las metas del grupo.
- d) forman parte de la autodefinición en el grupo.

Diversas investigaciones afirman la idea de que, los alumnos necesitan un formato estructurado de interacción donde se especifique el papel que cada uno debe asumir y la manera de ejecutarlo, a fin de conseguir efectos positivos sobre el rendimiento de los alumnos.

Del mismo modo, que la realización de una tarea pueda distribuirse entre varios alumnos supone que cada uno de los estudiantes asuma una carga mental menor y posibilita que se racionen entre todos, la responsabilidad y el esfuerzo.

Onrubia (1997) señala que el reparto de roles contribuye a la delimitación de la tarea común que se realiza, al mayor grado de responsabilidad y al aumento de los recursos de los alumnos para regular y hacer progresar la actividad.

Del mismo modo, Willis y Willis (2007) señalan la necesidad de establecer roles entre los participantes de un grupo, ya que el delegar una responsabilidad particular en los estudiantes resulta en una participación más equitativa de los integrantes del grupo y permite que la actividad este bajo control.

Estos autores establecen 5 roles los cuales pueden ser modificados o pueden unirse dependiendo de la cantidad de integrantes del grupo. Los posibles se presentan en la Figura 4, y a continuación se definen con detalle.

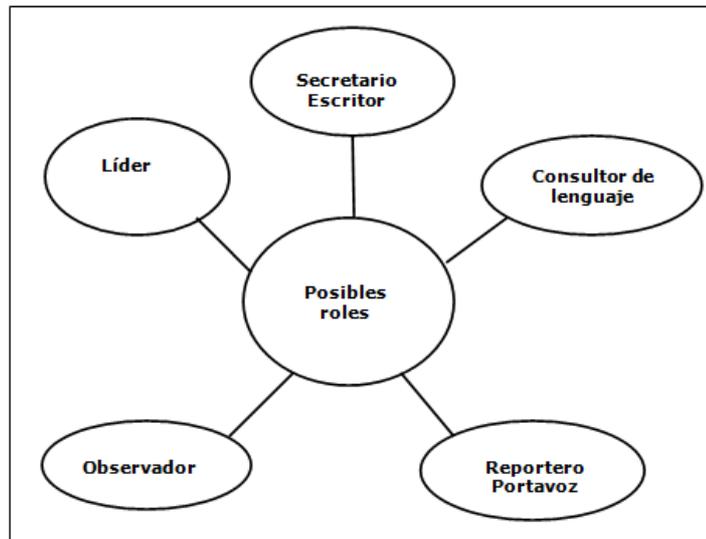


Figura 4: Posibles roles para los participantes de un grupo.

- Escritor o secretario: quien escribe lo que se discutió o los resultados a los que llegó el grupo.
- Portavoz: quien entrega, en forma oral, al resto de la clase o a otro grupo los resultados obtenidos en su grupo. (este rol puede unirse al rol de secretario en grupos más pequeños)
- Consultor de Lenguaje: quien anota y busca en el diccionario las palabras o frases desconocidas para los estudiantes.
- Líder: quien modera la discusión y se encarga de que todos los miembros del grupo tengan la oportunidad de hablar.
- Observador: quien investiga algún aspecto de la interacción. (este rol puede ser suprimido en grupos más pequeños)

Generalmente es el profesor quien designa los roles de los alumnos de acuerdo a sus fortalezas o debilidades, intentando potenciar a los alumnos. Pero para generar más interacción al interior del grupo algunas veces se les puede permitir a los alumnos negociar sus respectivos roles.

I.5.3. Modelos de Aprendizaje Cooperativo.

En relación con el aprendizaje cooperativo Walters (2000) señala cuatro modelos principales: Jigsaw (Puzzle), Student Team Learning (Aprendizaje por Equipos), Learning Together (Aprendiendo Juntos), y Group Investigation (Investigación de Grupos). Las diferencias entre ellos se encuentran en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición, y los métodos de evaluación individual. La Figura 5 esquematiza los modelos de aprendizaje cooperativo.

Todas las técnicas, que se exponen a continuación, persiguen objetivos que garantizan la eficacia del aprendizaje cooperativo: una interdependencia entre los miembros del grupo, una responsabilidad entre los mismos, una interacción cara a cara y un uso apropiado de aptitudes interpersonales y grupales. El grado en que se consigan estas características determinará el éxito de la técnica.



Rompecabezas	
Aprendizaje por Equipos	Torneos
	Divisiones de Rendimiento
	Rompecabezas II
	Individualización Asistida
	Lectura y Redacción Integradas
Aprendiendo Juntos	
Investigación de Grupos.	

Figura 5: Modelos de Aprendizaje Cooperativo.

1. Jigsaw o Técnica de Rompecabezas.

El modelo **Jigsaw** fue desarrollado por Aronson, Blaney, Sikes, Stephan y Sanpp (1975). Con esta técnica Aronson y sus colegas detectaron mejoras en todos los participantes y especialmente en aquellos alumnos menos aventajados. Este método incrementa la atracción de los estudiantes hacia sus compañeros, mejora el rendimiento académico, disminuye la competitividad y aumenta la capacidad para ponerse en el lugar o papel de otra persona. En esta técnica los estudiantes son divididos en grupos de cinco o seis miembros.

En esta técnica, el material académico se divide en tantas partes como miembros tenga el equipo. Cada alumno recibe una porción del tema que tiene que leer, estudiar y preparar. A continuación, los alumnos de los diferentes grupos que poseen el mismo fragmento se reúnen en "grupos de expertos", donde se discute y se profundiza en la información. Luego, cada estudiante vuelve a su grupo y comparte con el resto de compañeros de grupo lo que ha aprendido. Finalmente, entre todos intentan resolver dudas, aclarar, preguntar, explicar... con el objetivo de aprender todo el material.

El método es explicado en Aronson (2000) de forma muy didáctica: Un grupo de cinco a seis estudiantes van a estudiar la Segunda Guerra Mundial. Cada uno de los miembros del grupo se encargará de un aspecto de ese tema, para lo cual investigará en torno a ese aspecto y se reunirá con los "expertos" en ese mismo tema de otros grupos. Entre todos los expertos prepararán un informe que después ha de ser llevado al grupo original, al cual cada uno aportará sus conocimientos de experto. Posteriormente se hace la evaluación.

A continuación la Figura 6 resume las principales características de la técnica Jigsaw.

NÚMERO DE ALUMNOS/AS	Cinco o seis alumnos/as
ESTRUCTURA META	Alta: los participantes sólo pueden conseguir su objetivo si los demás también lo consiguen.
ESTRUCTURA TAREA	Alta: se divide un tema en fragmentos, cada alumno se especializa en una parte que explica a los demás.
ESTRUCTURA RECOMPENSA	Baja: no existen recompensas por la cooperación.
INTERDEPENDENCIA ALUMNOS/AS	Se consigue una gran dependencia entre los alumnos/as debido sobre todo a la estructura de la tarea y a la estructura de la meta.
RESPONSABILIDAD ALUMNOS/AS	Alta, motivada por la estructura de la tarea y de la meta.
TIPO DE EVALUACIÓN	Opcional, se puede o no se puede evaluar el aprendizaje. Si se realiza, es a través de pruebas individuales o trabajo en grupo.
IGUAL OPORTUNIDAD DE CONTRIBUIR A LA PUNTUACIÓN GRUPAL	No hay igual oportunidad de contribuir a la puntuación grupal, pues no hay recompensas ni incentivos por la cooperación al grupo basadas en los aprendizajes individuales.

Figura 6: Características principales de la técnica *Jigsaw* o Rompecabezas.

2. Student Team Learning. Aprendizaje por Equipos.

El modelo de **Student Team Learning** consiste en una serie de técnicas diseñadas por Robert Slavin en el Centro para la Organización Social de la Escuela de la Universidad Johns Hopkins (EE.UU.).

Las características fundamentales del Student Team Learning son las siguientes: los estudiantes se agrupan durante unas seis semanas en grupos heterogéneos de cuatro miembros. Los integrantes del grupo se ayudan unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor; posteriormente cada estudiante es evaluado individualmente. Los grupos consiguen algún tipo de recompensa que muestra su logro sólo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido.

Dentro del Student Team Learning, se encuentran cinco métodos: **Divisiones de Rendimiento** (STAD), **Torneos** (TGT), **Jigsaw II**, **Individualización Asistida** (TAI), y **Lectura y Redacción Integradas** (CIRC).

- Equipos de Aprendizaje por Divisiones de Rendimiento (*Student Teams-Achievement Divisions* STAD): Este método es el más simple, y se ajusta de forma estricta a la descripción anterior del Student Team Learning.
- Torneos de Equipos de Aprendizaje (*Teams-Games-Tournament* TGT): Este método sustituye la evaluación individual por "torneos" entre los equipos, añadiendo un elemento competitivo a la enseñanza.
- Rompecabezas II (*Jigsaw II*): Este método es, evidentemente, una variante de Jigsaw, en la cual los estudiantes leen el texto completo y después se separan en grupos de "expertos" que tratan en profundidad algún aspecto del texto que han leído anteriormente.
- Individualización con Ayuda de Equipo (*Team Assisted Individualization* TAI): El método TAI fue especialmente diseñado para la enseñanza de las matemáticas, basándose en la utilización de problemas reales y objetos manipulables.

- Equipos Cooperativos Integrados para la Lectura y la Escritura (*Cooperative Integrated Reading and Composition* CIRC): El método CIRC, especialmente diseñado para la lectura y la escritura, se organiza en torno a clases de lectura para grupos homogéneos y trabajo cooperativo para producir el texto escrito.

3. Learning Together. Aprendiendo Juntos.

El modelo de **aprendizaje cooperativo** denominado **Learning together** fue diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson a mediados de los sesenta. Quizás sea el más general de todos los métodos aquí presentados, basándose en las características del aprendizaje cooperativo para organizar grupos de dos a cinco integrantes que abordan una única tarea en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo. Junto con el método de Robert Slavin es el que cuenta con más investigaciones que demuestran su valor en relación con los resultados académicos y la mejora de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1998 y 2000).

La Figura 7 presenta las principales características de la técnica Aprendiendo Juntos.

NÚMERO DE ALUMNOS/AS	Cuatro o cinco alumnos/as
ESTRUCTURA META	Alta: originada principalmente por la estructura de la tarea y en menor medida por las recompensas ligadas al producto grupal. Uno sólo consigue sus objetivos si los demás también lo consiguen
ESTRUCTURA TAREA	Alta: conseguida bien porque se entrega una copia de los materiales a todo el grupo, bien porque en otros casos se divide el material (jigsaw), o porque se asignan roles para realizar la tarea.
ESTRUCTURA RECOMPENSA	Media: No se da importancia a las recompensas o premios. En todo caso, la mayoría de las veces se dan en función del producto grupal y no de los aprendizajes individuales.
INTERDEPENDENCIA ALUMNOS/AS	Se consigue una gran dependencia entre los alumnos/as debido, sobre todo, a las diferentes maneras de estructurar la tarea. Los alumnos entienden que son responsables del aprendizaje de sus compañeros y, por tanto, se ayudarán unos a otros.
RESPONSABILIDAD ALUMNOS/AS	Originada por la estructura de la tarea y por los exámenes individuales.
TIPO DE EVALUACIÓN	Se evalúa el aprendizaje del alumno a través de pruebas individuales y el del grupo a través del producto grupal.
IGUAL OPORTUNIDAD DE CONTRIBUIR A LA PUNTUACIÓN GRUPAL	No existe igual oportunidad para contribuir al producto grupal, en función del rendimiento particular de cada alumno.

Figura 7: Características principales de la técnica Aprendiendo Juntos.

La técnica de Aprendiendo Juntos consta de los siguientes pasos:

1. Seleccionar el tema, bien sea una tarea que requiera aprendizaje de conceptos, solución de problemas o pensamiento divergente.
2. Determinar el tamaño más apropiado para desempeñar la tarea. Es evidente que el tamaño del grupo depende de los recursos de los que dispongamos para la ejecución de la tarea, de la naturaleza de ésta, del tiempo que se disponga (normalmente cuanto más tiempo, los grupos pueden ser más grandes) y, por último, un factor interesante desde nuestro punto de vista, la preparación en habilidades comunicativas y cooperativas del grupo.
3. Asignar los alumnos a los grupos heterogéneos.
4. Disponer la clase: los miembros del grupo necesitan interactuar unos con otros, cada uno frente al otro.
5. Introducir los materiales adecuados para conseguir interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
6. Trabajo en grupo sobre la tarea asignada
7. Control de los grupos: el profesor realiza un seguimiento del desarrollo de la tarea grupal e interviene donde hay dudas y conflictos para ayudar a los grupos en su trabajo.
8. Aunque inicialmente en esta técnica no había un mecanismo para evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos y las aportaciones individuales al grupo, Johnson y Johnson han seguido los pasos de Slavin, dando a los equipos una puntuación grupal consistente en la media de las puntuaciones que los miembros del grupo obtuvieron en un examen individual. De esta manera la recepción de recompensas por parte de los alumnos se basa en el promedio del grupo.



4. Group Investigation. Grupo de Investigación.

Por último, el modelo de **Group Investigation** fue diseñado por Shlomo Sharan y Yael Sharan (Sharan y Sharan, 1992), de la Universidad de Tel Aviv. Este método plantea que los estudiantes creen sus propios grupos de entre dos y seis miembros para tratar algún aspecto de un tema propuesto a toda la clase. Cada grupo deberá hacer un informe y una presentación para toda la clase. Esto también puede considerar la formulación de proyectos no sólo en grupos de estudiantes sino que a partir de los diferentes grupos se puede crear un producto de mayor envergadura.

Inicialmente los alumnos eligen subtemas específicos dentro de una unidad o tema más general que, usualmente, es presentada por el profesor y además es objeto de estudio en el aula. Profesor y alumnos de cada grupo planifican los objetivos que se proponen alcanzar y los procedimientos necesarios para desarrollar los diferentes subtemas. A continuación, los alumnos planifican y desarrollan un plan de trabajo, cada alumno desarrolla aquello para lo que mejor está preparado o que más le interesa. Obtienen información del tema a través de observación directa, elaboración de hipótesis, entrevistas, fuentes bibliográficas, discusiones, etc. Seguidamente, los alumnos analizan y resumen la información para presentarla a sus compañeros de forma atractiva. Se trata de preparar un informe de grupo y presentar sus descubrimientos y/o conclusiones a toda la clase. De esta manera, todos los alumnos tienen una visión global del tema general propuesto inicialmente. Para terminar, toda la clase y el profesor evalúan la contribución a la clase como conjunto de cada trabajo de grupo.

Este es uno de los métodos más complejo y el que mejor responde a la filosofía de los grupos cooperativos. Proporciona una mayor variedad de experiencias de aprendizaje que las restantes técnicas, más orientadas a la adquisición de conocimientos y destrezas.

La Figura 8 presenta un esquema de las principales características de la técnica grupo de investigación.

NÚMERO DE ALUMNOS/AS	De dos a seis alumnos.
ESTRUCTURA META	Alta: originada principalmente por la estructura de la tarea: existe especialización de la tarea. Dependen unos de otros para conseguir los objetivos académicos.
ESTRUCTURA TAREA	Alta: conseguida porque existe especialización de la tarea, se divide el trabajo. Los grupos dividen los subtemas en tareas individuales dentro del grupo.
ESTRUCTURA RECOMPENSA	Baja, no existen recompensas específicas al trabajo cooperativo.
INTERDEPENDENCIA ALUMNOS/AS	Se consigue una gran dependencia entre los alumnos/as debido sobre todo a la manera de estructurar la tarea. Los alumnos se animarán y ayudarán entre ellos porque dependen unos de otros.
RESPONSABILIDAD ALUMNOS/AS	Se consigue mediante la especialización de tareas. Cuando cada miembro del grupo tiene su propia subtarea, todos los demás pueden ver si la hizo y cómo la hizo, lo que aumenta la responsabilidad de cada uno.
TIPO DE EVALUACIÓN	Se evalúa con el resto de la clase el trabajo grupal.
IGUAL OPORTUNIDAD DE CONTRIBUIR A LA PUNTUACIÓN GRUPAL	No existe igual oportunidad para contribuir al producto grupal.

Figura 8: Características principales de la técnica Grupo de Investigación.

I. 5.4. Aprendizaje Cooperativo y Tareas.

De acuerdo a Larsen- Freeman (2000) el énfasis en la cooperación en este enfoque lo convierte en un complemento natural a la enseñanza de idiomas basada tareas.

Para Johnson y Johnson (1989) y Slavin (1990), existen tres requisitos básicos para que se pueda hablar de aprendizaje cooperativo.

- El primero de ellos se relaciona con la existencia de una tarea grupal, es decir, de un objetivo, que deben alcanzar como grupo, los distintos alumnos que trabajan conjuntamente. Esto implica, no sólo hacer cosas juntos sino afrontar y resolver una tarea o problema común y como consecuencia aprender juntos.
- El segundo implica la resolución de esa tarea o problema. Requiere la contribución de todos y cada uno de los miembros del grupo.

- El tercero se refiere a los recursos del grupo, que deben ser los suficientes para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales, como en lo relativo al desarrollo y ejecución de la tarea.

En relación con el tipo de tareas, Good, McCaslin y Reys (1992) señalan que las tareas de aprendizaje más apropiadas para ser usadas en aprendizaje cooperativo la constituyen aquellas que promueven la interacción entre los miembros del grupo, además se sugieren las tareas que requieren múltiples habilidades (multiability tasks) así todos los estudiantes pueden contribuir desde sus propias fortalezas, además este tipo de tareas:

- Involucran respuestas generales o diferentes formas de resolver un problema.
- Incorporan habilidades de lectura, escritura, construcción y diseño.
- Proveen a los estudiantes la oportunidad de hacer diferentes tipos de contribuciones.
- Usan una variedad de habilidades e incluyen una amplia variedad de conocimiento.
- Incorporan el uso de multimedia.

Por otra parte, en el enfoque basado en tareas, a diferencia de los enfoques más tradicionales, no sólo es significativa la interacción profesor-alumno, sino también la interacción entre los alumnos como potenciadora de la comunicación y del aprendizaje, base del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

I. 6. El Enfoque Basado en la Forma.

El **enfoque basado en la forma** pretende que el alumno preste atención a las formas lingüísticas sin dejar de lado la comunicación o el significado.

Long (1996) establece tres principios específicos para el desarrollo de una tarea enfocada en la forma de manera implícita:

- El objetivo del enfoque basado en la forma debe aparecer incidentalmente en una clase basada en el contenido.
- El enfoque primario debe permanecer en el contenido o la comunicación.
- El profesor debe llevar la atención de los estudiantes a la forma en vez de dejar que ellos noten por casualidad formas lingüísticas sin una guía pedagógica.

Las autoras Doughty y Williams (1998) proponen seis decisiones pedagógicas que deben considerarse cuando se enfoca en la forma.

1. Enfocarse o no en la forma: Algunas formas no necesitan de un enfoque instruccional, mientras que otras no se beneficiarían del mismo. Sin embargo, es posible lograr una adquisición más eficiente con una instrucción que comprometa la habilidad de procesamiento cognitivo de los estudiantes. Así el rol del profesor es proveer ayuda al estudiante que necesita atender a ciertos aspectos de la lengua para analizarlos (deducir las reglas del sistema lingüístico), compararlos con su interlengua y reestructurar su interlengua (organizar esas reglas) para un uso más eficiente y fluido.
2. Enfoque en la forma reactivo versus proactivo: El profesor debe determinar si adopta un enfoque reactivo o proactivo. El enfoque proactivo selecciona previamente un aspecto de la lengua en el cual enfocarse, mientras que el reactivo requiere que el profesor monitoree las dificultades de los estudiantes y esté preparado para manejar la situación. El enfoque más adecuado dependerá de las circunstancias individuales de cada caso. También es importante considerar que cada enfoque involucra un énfasis distinto en la planificación curricular. El enfoque reactivo involucra desarrollar la habilidad de notar errores y tener preparadas técnicas para resolverlos. Por otro lado, el enfoque proactivo enfatiza el diseño de

tareas que garanticen el uso de las formas problemáticas mientras los estudiantes se comunican.

3. La elección de las formas lingüísticas: En el caso del enfoque reactivo el profesor debe considerar cuales son las formas más problemáticas para sus alumnos y enfocarse en ellas, o bien considerar en que formas no debe trabajar. En el caso del enfoque proactivo donde la decisión en relación a la forma se ha tomado previamente el profesor debe considerar un problema específico de aprendizaje y diseñar tareas en las cuales esta forma en particular es natural, útil, o esencial. Se deben considerar también cuales son las formas que aparecen ser problemáticas para un grupo particular de estudiantes. Los errores de los estudiantes o la dificultad son la base del enfoque proactivo (Ellis, 1993). Sin embargo, éste no constituye la base más eficiente para tomar una decisión instruccional debido a que a veces los estudiantes demuestran dificultad porque no están preparados para aprender una forma en particular.
4. Enfoque en la forma explícito versus implícito: La decisión con respecto al tipo de enfoque (explícito o implícito) se relaciona con la perspectiva que posee el profesor en relación con el aprendizaje de lenguas, si es esencialmente implícito, un proceso empírico o un proceso de "enseñanza" explícito. Así para elegir o diseñar tareas enfocadas en la forma, el profesor debe tener alguna concepción de cómo el estudiante almacena y usa el conocimiento del lenguaje en una tarea en particular. Se debe considerar que no se debe adoptar un enfoque inflexible, ya que no todos los problemas de enfoque mixto en el cual se trabaje con ambos enfoques. Finalmente, la decisión con relación al enfoque instruccional dependerá de la naturaleza del aspecto de la lengua que está enseñando y aprendiendo, del nivel de los alumnos, del grado de integración de la forma y el significado en el enfoque de enseñanza, entre otros.
5. Enfoque en la forma secuencial versus integrado: El enfoque en la forma incluye formas, significado y función (o uso). Su efectividad depende del nivel de integración de estos tres aspectos en el trabajo con el estudiante. La idea es que de alguna manera, en un momento determinado el estudiante debe prestar atención a la conexión que existe entre la forma y el significado. Aquí surge la

discusión si esta instrucción debe ser todo el tiempo integrada o puede ser secuencial.

6. El rol del enfoque en la forma en el currículum: Es importante trabajar el enfoque en la forma dentro de la perspectiva del currículum, no sólo reducido a una lección o una actividad. Debido a que sólo se han observado efectos a largo plazo en el enfoque en la forma, cuando se ha integrado la atención a la forma y al significado, y el enfoque se ha trabajado más allá de un período corto y de tratamiento aislado.

Las decisiones pedagógicas que cada profesor tome dependerán de su propia realidad y de sus creencias en relación con el aprendizaje de lenguas.

I.6.1. La incorporación del enfoque basado en la forma y en el enfoque basado en tareas.

Ellis (2003) plantea dos formas de introducir el enfoque basado en la forma dentro de un curso basado en tareas: una propuesta integrada y una propuesta en módulos.

La **propuesta integrada** se sustenta en la instrucción basada en el contenido, la cual indica que un alumno aprenderá mejor el lenguaje si éste está unido al aprendizaje de un contenido. En cursos que se basan en la enseñanza de contenidos, sin embargo, los estudiantes no desarrollan de la mejor forma las habilidades gramaticales ni sociolingüísticas, lo que ha llevado a implementar el enfoque basado en la forma de manera implícita. Esto se puede lograr a través del análisis de formas lingüísticas que se presentan como problemáticas para los alumnos e integrarlas dentro de los textos o de las interacciones que se usarán en el curso.

La **propuesta en módulos**, por otra parte, no intenta integrar forma y contenido, sino que entiende el programa de la clase como dos módulos distintos: un

módulo comunicativo y un módulo basado en el código. El primero es el componente principal del programa, donde los alumnos trabajan sistemáticamente a partir de actividades centradas en contenidos, que de igual forma les permite desarrollar la fluidez, complejidad y precisión, ya que la separación de los módulos no significa que los estudiantes no pondrán atención a la forma en éste, sólo que no se hará ningún intento en que se enfoquen en una forma determinada. El segundo es un componente secundario, y consiste en una lista de formas complejas o que pueden ser problemáticas para los alumnos, por lo que actúa como un elemento remedial que le ayudará al estudiante a adquirir las formas que le son desconocidas o a corregir su uso, en caso de que las utilice erróneamente. La decisión sobre cómo implementar estos módulos dependerá del curso y del docente.

Por otra parte, Willis y Willis (2007) propone que el enfoque en la forma en una secuencia basada en tareas debe ubicarse al final de la misma básicamente por tres razones:

- Ayuda a los estudiantes a reconocer la lengua que ya ha experimentado. Esta actividad ofrece a los estudiantes la oportunidad de mirar en detalle las formas que han estado usando.
- Destaca el lenguaje que los estudiantes podrán experimentar en el futuro. Una vez que las formas han sido estudiadas, el estudiante estará más propensos a notarlas en el futuro.
- Provee motivación. Los estudiantes desean saber porqué han estado estudiando, y qué es lo que han aprendido. Al ubicar la gramática al final del ciclo existe una mayor probabilidad de aumentar la motivación. Mientras los estudiantes trabajan en la tarea, ellos se concentran en el significado y luchan para encontrar el lenguaje que necesitan para expresar los mismos. Cuando el estudiante trabaja en el enfoque en la forma está mucho más receptivo para conocer las formas en las cuales puede expresar los significados con los que trabajó previamente.

Como el enfoque en la forma se ubica al final de la secuencia, no se pierde el enfoque en el significado, que sigue siendo primordial en la comunicación.

I.7. Metodología CALL.

El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computador (CALL) es un campo académico que se dedica a explorar el papel de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. De acuerdo a Cameron (1999), el objetivo principal de CALL es "Mejorar la capacidad de aprendizaje de aquellos que aprenden un idioma a través de medios computacionales".

Si bien los orígenes de CALL pueden situarse en los años 60, ha sido en las últimas décadas que la investigación ha volcado su interés en esta creciente disciplina, esto ha sido de alguna manera impulsado por el creciente avance tecnológico y las múltiples posibilidades que CALL ofrece.

Chapelle (2001) sitúa a CALL dentro de seis áreas relacionadas con la informática: tecnología educacional, el aprendizaje cooperativo apoyado por computador, inteligencia artificial, lingüística computacional, lingüística del corpus y evaluación asistida por computador.

CALL puede ser considerada como una disciplina de carácter interdisciplinario puesto que interactúa con otras áreas del saber como, la educación, la adquisición de segundas lenguas, la psicolingüística, la informática, la psicología y otras, que a través de sus investigaciones y teorías nutren la disciplina CALL.

De acuerdo a Chapelle (2001), una actividad CALL es adecuada si considera los siguientes aspectos: potencial de aprendizaje de lengua, adecuación al estudiante, enfoque en el significado, autenticidad, impacto positivo y viabilidad.

- Potencial de aprendizaje de lengua: Se refiere a la medida en la que se espera que una tarea CALL sea beneficiosa para el aprendizaje de una lengua. La tarea debe ser debe promover el enfoque en la forma.
- Adecuación al estudiante: Se refiere al ajuste apropiado de los materiales CALL de acuerdo al nivel de las habilidades lingüísticas del estudiante y a las características individuales. El lenguaje utilizado en la tarea debe ser el apropiado para el nivel del estudiante; no debe ser un lenguaje muy conocido,

ni muy alejado el conocimiento del estudiante; porque será inefectivo. También se debe considerar la voluntad de comunicarse del estudiante, la edad, y el estilo de aprendizaje.

- Enfoque en el significado: La atención del estudiante debe centrarse en el significado de la lengua que se requiere para lograr una tarea. Este proceso no se limita a tareas de comunicación oral, sino que también puede ocurrir en tareas que impliquen leer y escribir cuando los estudiantes utilizan el lenguaje escrito para construir e interpretar significado con un propósito establecido.
- Autenticidad: Está relacionada con el grado de correspondencia entre una tarea CALL y el uso de la lengua que el estudiante probablemente vaya a hacer fuera de la sala de clases. Si el estudiante ve que estas tareas pedagógicas son relevantes más allá de la sala de clases estará más interesado en participar de dicha actividad.
- Impacto Positivo: Tiene relación con los efectos positivos de la actividad CALL en aquellos que participan en ella. Las tareas no sólo deben enseñar un idioma, sino que tienen que ayudar a los estudiantes a desarrollar sus estrategias metacognitivas, para así hacerse responsable de su aprendizaje en la sala de clases y fuera de ella. Las tareas deben provocar interés en la cultura meta para estimular en el alumno el deseo de comunicarse en la L2.
- Viabilidad: Se refiere a la facilidad con que los estudiantes y profesores pueden implementar una tarea CALL dentro de las restricciones de una clase o programa de lengua. Restricciones relevantes incluyen la disponibilidad de software y hardware adecuados para las actividades planificadas, además de personal humano entrenado para responder ante los problemas no previstos.

Cuando se adopta una nueva tecnología se debe considerar:

- Si la nueva tecnología facilita el logro de las metas de aprendizaje.
- Si existe mayor beneficio que costo.
- Si los profesores están listos para utilizar dicha tecnología, o si se requiere entrenamiento.

- Si atiende a las necesidades de los profesores y estudiantes.
- Si ayuda a que los profesores hagan un uso más eficiente del tiempo de la clase.

Ya en 1988, Garret señalaba que el mayor potencial del uso de computadores en la enseñanza de lenguas radicaba en la posibilidad de proveer al estudiante con medio ambiente de enseñanza de lenguas que le permitía desarrollar, expandir y refinar sus habilidades comunicacionales en una nueva lengua. Desde ese pensamiento a la fecha, la tecnología y las aplicaciones CALL han avanzado a pasos agigantados.

Uno de los beneficios que destaca el uso de computadores con respecto a otros medios es la interacción que se produce en todas las direcciones: alumno- alumno, alumno - profesor y alumno – computador. El éxito de la experiencia de aprendizaje dependerá en gran medida del desarrollo y la calidad de esa interacción.

A su vez, el tipo de interacción, a su vez, dependerá del *software* o programa que se utilice, así como del material y los recursos empleados y de las tareas que se lleven a cabo a lo largo de la clase.

Finalmente, es el profesor quien toma las decisiones estos dos elementos claves por lo que él sigue siendo el elemento director de la clase. La principal diferencia con un entorno tradicional es que en un entorno CALL el profesor además de otros elementos tiene que controlar la tecnología.

Los alumnos, por otra parte, adoptan un papel más autónomo y a la vez tienen más oportunidad de realizar un aprendizaje en colaboración con otros. La enseñanza de lenguas en un contexto CALL promueve el trabajo en colaboración de una manera natural. El uso de la tecnología pone en juego destrezas lingüísticas y no lingüísticas que habitualmente no se muestran en un entorno tradicional. De esta manera, los alumnos encuentran más posibilidades de manifestar sus habilidades y se complementan en el trabajo en común. A su vez la autonomía de los alumnos se ve reforzada por la posibilidad que se les ofrece de interactuar más entre ellos y con el computador.

CALL también explora el papel que tienen las tecnologías de información y comunicación (TICs) en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas por medio de

computadores. Con el avance diario de la tecnología, CALL se ha convertido en una interdisciplina que está en constante evolución y mejoramiento.

I.7.1. Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

En palabras de Gonzalez, Gisbert et al., (1996), concebimos por "**nuevas tecnologías de la información y la comunicación**" el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información.

Las características más distintivas de las nuevas tecnologías son las siguientes: inmaterialidad, interactividad, deslocalización, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad.

De todas estas características, la interactividad, posee una enorme importancia, especialmente en educación, permitiendo la posibilidad de que tanto emisor como receptor permuten sus respectivos roles e intercambien mensajes. Es así como a través de redes informáticas como la Internet, los usuarios pueden participar de nuevas formas de interacción social.

En la sociedad de la información, el espacio y el tiempo ya no son condicionantes de la interacción social. Un ejemplo de estas nuevas formas de interacción son las comunidades virtuales: grupos de personas que comparten un interés y que utilizan las redes informáticas como canal de comunicación barato y cómodo entre individuos espacialmente dispersos y temporalmente no sincronizados.

Estos rasgos, la interactividad, junto con la deslocalización, definen más que cualquier otro las nuevas tecnologías de la información y posee implicaciones cruciales en todos los ámbitos.

Desde la aparición de **Internet** en la década de los 90 World Wide Web (www) se ha convertido en una herramienta de fácil acceso a distintos tipos de información, y

no sólo ha facilitado el acceso a la información sino que ha mejora los canales de comunicación permitiendo que ésta sea más rápida y eficaz con personas de todo el mundo, y en el caso de la enseñanza de segundas lenguas permite el intercambio en la lengua de estudio.

Básicamente, Internet provee un entorno donde convergen imagen, sonido y texto con medios de entablar contacto a distancia con otros usuarios. Es decir, desempeña una función doble: por un lado actúa como un canal de **información** y por otro como un canal de **comunicación**.

Gracias a Internet están emergiendo nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje basados no sólo en formas de comunicación en tiempo real sino también en técnicas didácticas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, sustentadas por la capacidad interactiva de la comunicación mediada por computador. Estos entornos rompen la unidad de tiempo, espacio y actividad de la enseñanza presencial, creando "aulas virtuales", esto es, espacios para la actividad docente/alumno soportados por las facilidades de un sistema de comunicación mediada por computador.

Estos escenarios plantean nuevos desafíos técnicos y pedagógicos. De este modo, los roles de profesores, alumnos y personal de apoyo deben adaptarse a los nuevos entornos. No sólo se trata de adquirir conocimientos generales sobre como usar los nuevos medios, sino también de las implicaciones de dichos tipos de comunicación en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los estudiantes deberán adoptar un papel mucho más activo, protagonizando su formación en un ambiente muy rico en información.

Desde el punto de vista pedagógico, las TICs representan ventajas para el proceso de aprendizaje cooperativo, en cuanto:

a) *Estimulan la comunicación interpersonal*, que es fundamental en los entornos de aprendizaje virtual, ya que posibilita el intercambio de información y el diálogo entre todos los participantes implicados en el proceso. Existen herramientas que integran diferentes aplicaciones de comunicación interpersonal (como el correo electrónico o el

chat). Estas aplicaciones pueden ser síncronas, como las videoconferencia, o asíncronas como los foros o listas de discusión.

b) Facilitan el trabajo cooperativo, al permitir que los estudiantes compartan información, trabajen con documentos conjuntos y faciliten la solución de problemas y toma de decisiones.

c) Permiten acceso a información y contenidos de aprendizaje, mediante las bases de datos *online* o bibliográficas, libros electrónicos, publicaciones en red, centros de interés, enciclopedias, y otros, que permiten a los estudiantes intercambiar direcciones, diversificar recursos e integrar perspectivas múltiples.

d) Permiten la creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación, con los que el docente podrá conocer el nivel de logro y rediseñar la experiencia de acuerdo a su ritmo y nivel y al estudiante le ofrecerán retroalimentación sobre el nivel de desempeño.

Por otra parte, una de las ventajas más ampliamente señaladas de la Web es su capacidad para facilitar el acceso a la información. En el caso de la enseñanza de lenguas, se eliminan las barreras geográficas para acceder a contenidos impresos o audiovisuales en la lengua meta.

Internet provee textos auténticos, sobre los cuales los docentes pueden realizar una labor de enriquecimiento y ajuste lingüístico; el enriquecimiento a partir de elementos gráficos y sonoros que den apoyo al texto escrito (imágenes ilustrativas, vídeos, etc.) y el ajuste lingüístico supone realizar un análisis de posibles problemas de interpretación de los textos y la búsqueda de soluciones.

El uso de **TICs** permite un aprendizaje de las lenguas de tipo constructivista el cual está fundamentalmente centrado en el estudiante, e integra las destrezas comunicativas con la posibilidad de disponer de actividades para distintos niveles de competencia en el aula.

En relación con la enseñanza y aprendizaje de lenguas, es posible señalar algunas de las ventajas de la red:

- Favorece la integración de las destrezas lingüísticas dada su capacidad multimedia.
- Ofrece contextualización de las muestras de lengua y permite el acceso a todo tipo de input lingüístico con materiales auténticos y actuales.
- Facilita la interacción comunicativa y la negociación de significados.
- Potencia la autonomía del alumno que irá marcando el camino a seguir en la búsqueda de la información.
- Potencia la interculturalidad puesto que posibilita que el alumno experimente con la lengua que está aprendiendo en un contexto sociocultural real y variado.
- Aumenta la motivación de los alumnos debido a las amplias posibilidades de comunicación, a los materiales atractivos sensorialmente, la flexibilidad, y la novedad.

También, Internet permite a los usuarios la posibilidad de acceder a la red desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que da cierta autonomía a los estudiantes. Además, esta tecnología permite la transferencia de datos y documentos de tipo texto, sonoro y audiovisual, factor que enriquece la práctica del idioma y un desarrollo en las cuatro habilidades, del mismo modo con la incorporación del chat, blog e e-mail es posible mantener comunicación sincrónica o asincrónica lo que posibilita el desarrollo de la habilidad comunicativa de los estudiantes.

I.7.2. Comunicación Mediada por Computador (CMC).

El computador es un dispositivo de comunicación que incluye características las cuales son diferentes de las cuales típicamente caracterizan a la comunicación cara a cara (del inglés face-to-face). De hecho involucra una comunicación que no es presente y que puede ser sincrónica (simultánea) o asincrónica (retrasada) y que puede ser usada por muchas personas al mismo tiempo para comunicarse con muchas otras.

La Comunicación Mediada por Computador o CMC en términos simples puede definirse como cualquier tipo de comunicación humana lograda a través de o con la ayuda de computadores.

De acuerdo a December (1997) citado en Thurlow, Lengel, y Tomic (2004:15) "la comunicación mediada por computadores es un proceso de comunicación humana vía computadores, que involucra gente, situada en contextos particulares, participando en el uso los medios de comunicación en propósitos variados". (traducción personal)

Otra definición clásica es la propuesta por Herring (1996) "CMC es comunicación entre seres humanos vía la instrumentalidad de los computadores"

Esta comunicación puede ser de tipo **sincrónica**, es decir, la comunicación ocurre en tiempo real, esto permite que dos personas lleven un diálogo ya sea escrito o verbal, el chat es una herramienta que permite este tipo de comunicación. Por otra parte la comunicación puede ser de tipo **asincrónica**, es decir, la comunicación no es en tiempo real pero ofrece la ventaja que las discusiones o mensajes pueden quedar registrados y pueden ser estudiados con mayor detalle antes de ofrecer una respuesta, el e-mail y weblog son herramientas que permiten la comunicación asincrónica.

La comunicación mediada por computador en los contextos de E-mail and weblog es de tipo escrita, en relación a esto, los lingüistas frecuentemente distinguen entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado señalando que en el lenguaje hablado prima la **interacción**, mientras que en el lenguaje escrito prima la transacción. Esto se relaciona con que la lengua hablada es generalmente usada con propósitos sociales y la lengua escrita es usada para transmitir información. Otra diferencia se encuentra en el número de participantes involucrados en ambas formas

de comunicación, en la lengua hablada existen dos o más participantes activos, mientras que la escritura es normalmente producida por un participante y recibida por otro.

De acuerdo a Willis y Willis (2007), estas distinciones son útiles, pero es un error pensar que la diferencia entre la escritura y el lenguaje hablado es tan clara. Así, el e-mail y el blog poseen mucho en común con el lenguaje hablado usado en conversaciones diarias. Además, los participantes establecen turnos para producir el lenguaje, con fines sociales.

La comunicación resultante del uso de CMC es única y posee características tanto del discurso escrito como del hablado. Siguiendo esta línea, Foertsch (1995) sugiere que "no es ni aquí ni allí, no pura escritura ni puro discurso, pero está en algún lugar entre medio"

Esta singularidad se refleja en la prevalencia de características paralingüísticas en el texto, que se consideran necesarias a fin de compensar la falta de elementos prosódicos (acento, entonación) y claves no verbales (gestos, postura, contacto visual) que usualmente están disponibles para los hablantes en la interacción cara a cara. Algunos ejemplos de características paralingüísticas compensatorias presentes en el texto incluye emoticones (del inglés emoticons), mayúsculas y abreviaciones. La Figura 9 presenta algunos emoticones y sus significados.

De acuerdo a Swaffar (1998) uno de los tantos beneficios de CMC es que " los intercambios en red parecen ayudar a todos los individuos en clases de idiomas a participar de manera más frecuente, con mayor confianza, y con mayor entusiasmo en el proceso comunicativo, que lo que los mismos estudiantes harían en clases orales"

Icono	Significado	Icono	Significado
:~)	Sonriendo	;-)	Guiño
:)	Feliz	;))	
:O	Choqueado	=S	Confundido
=O	Sorprendido	:?	Avergonzado
:-(Frunciendo el seño	:P	Sacando la lengua
=(Triste	=P	Después de un chiste

Figura 9: Emoticones y su significado.

De esta forma el email y el blog se convierten en herramientas para desarrollar las competencias comunicativas, si bien de forma escrita, también representan en parte a la oralidad. El objetivo pedagógico de estas actividades es que los estudiantes mejoren su habilidad en la L2 a través de la participación en interacciones lingüísticas.

Correo Electrónico o E-mail:

El **E-mail** como una forma asincrónica de comunicación mediada por computadores, les ofrece a los estudiantes la posibilidad de entablar comunicación real a través del intercambio de mensajes con otros.

Algunos de los beneficios pedagógicos que posee el E- mail como herramienta educativa son:

- Permite extender el tiempo y lugar de aprendizaje, exceder el tiempo en algunas actividades.
- Permite las mismas posibilidades de interacción para los estudiantes, ya que ellos en general se sienten más confiados en los contextos electrónicos que en los contextos frente a frente.

Muchas veces cuando los estudiantes comparten una misma lengua materna, la comunicación vía correo electrónico se establece entre el profesor y los estudiantes convirtiéndose así en una tutoría. Este intercambio entre el profesor y el alumno puede

ser simple y no estructurado o también el profesor puede asignar tareas a los estudiantes a través de mensajes vía e-mail. El profesor puede también requerir que el estudiante le envíe e-mails en forma periódica en los cuales puede integrar los contenidos del curso en términos de vocabulario y formas. El profesor debe responder prontamente los mensajes de los estudiantes con la finalidad de proveer el feedback necesario.

Esta instancia puede considerarse como un paso de transición hacia el uso de una segunda lengua en un contexto cibernético no mediado por el profesor. También le permite al estudiante lograr mayor confianza en la segunda lengua. Además, provee también un trabajo más personalizado por parte del profesor y hace posible observar los avances en el discurso del estudiante.

Weblogs:

Un Weblog es un sitio web que se actualiza periódicamente y que recopila textos, artículos o comentarios de interés sobre diversos temas, también puede incluir enlaces web, imágenes y videos.

En los últimos años ha incrementado el interés por utilizar weblogs con fines pedagógicos en distintas disciplinas. Algunas de sus ventajas son las siguientes:

- Favorece la **interacción** social.
- Favorece el **aprendizaje cooperativo**.
- Promueve el uso de **nuevas tecnologías**.
- Favorece la **participación de los estudiantes**.
- Aumenta la **motivación**.
- Favorece la habilidad **escrita y lectora**.
- Une el proceso de aprendizaje con el **mundo real**.

Los Weblogs posibilitan un ambiente cooperativo donde los estudiantes pueden expresar opiniones o emitir juicios, de este modo, es posible desarrollar la competencia comunicativa y recibir **feedback** tanto del profesor como del resto de los alumnos

mientras se realizan estas intervenciones. Esto permite detectar de los errores cometidos y evitarlos en el futuro.

El Weblog también incrementa la participación de los estudiantes puesto que los estudiantes que son más tímidos y no intervienen en clase con mucha frecuencia pueden participar en discusiones on-line.

El Weblog no sólo permite “postear” o hacer comentarios, sino que es posible incorporar imágenes, videos y enlaces a otras páginas web, lo cual convierte al weblog en una poderosa herramienta de aprendizaje.

El Weblog puede convertirse en una plataforma de trabajo que permita proveer material a los alumnos, a la vez que promueva la comunicación y la interacción entre los mismos a partir de foros de discusión, permitiendo de esta forma construir una comunidad de aprendizaje.

En el contexto de esta investigación se utiliza el weblog como un **weblog tutor**, el cual es sido diseñado y es administrado por el profesor. Éste cumple con los siguientes propósitos:

- Provee práctica de lectura a los alumnos.
- Promueve la exploración de sitios de internet en ingles.
- Promueve el intercambio verbal online utilizando botones de comentario.
- Provee información para los estudiantes.
- Sirve como un recurso de links para estudio personal.

I.8. Investigaciones Previas.

Este apartado presenta brevemente algunas investigaciones previas realizadas en algunas de las áreas temáticas que sustentan esta investigación seleccionando aquellas que se consideran de mayor interés y relevancia en este estudio en forma particular.

Investigaciones en **CMC** realizadas por Meunier (1996) y Warschauer (1995/1996) en relación con la interacción han mostrado que las **diferencias individuales** de los estudiantes (género, motivación, independencia, dependencia) disminuyen en comparación con la comunicación cara a cara. Por otra parte, en investigaciones efectuadas por Kelm (1992) y Kern (1995) se hace evidente el enfoque en el **significado** en tareas CMC si estas desarrollan un tema compartido por ambos estudiantes durante la conversación.

A su vez, Warschauer (1999) condujo varios estudios de caso en relación con el uso de **E-mail** y foros de discusión en diferentes clases de idiomas. A su vez, Warschauer (2006) señaló que las TICs, "Superan la división histórica entre el discurso..... y la escritura".

Liontas (2001) condujo un estudio experimental pre-post test en el cual los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un logro significativo en comparación con el grupo control, en la habilidad comunicativa, al introducir el uso de **tecnologías** (TICs) en el proceso de enseñanza aprendizaje de L2.

Otro estudio, realizado por Terry (2000) incorporó el uso de **e-mail** y el enfoque basado en **tareas** utilizando la Web, este estudio tuvo como resultado un aumento en la motivación de los estudiantes, además de proveer práctica adicional fuera de la sala de clases a través del uso de correo electrónico.

En un estudio experimental en el uso de **e-mail** y enfoque por **tareas** para la enseñanza del ruso, realizado por Samsonov y Shih (2000) los estudiantes del grupo experimental mostraron un mayor desarrollo comunicacional que los estudiantes del

grupo control. Este mismo estudio mostró que uno de los factores que más influyo en la actuación de los alumnos fue la motivación (Krashen 1985).

Del mismo modo, un estudio empírico realizado por Morales (2008) en el cual se propone un modelo de aprendizaje combinado (presencial y no presencial), que incorpora el enfoque por **tareas**, el aprendizaje **cooperativo** y **CMC** (chat, e-mail y weblog), para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, concluyó que en el caso del grupo experimental la habilidad que se vio más favorecida fue la producción escrita, seguida de la producción oral y comprensión escrita, mientras que el grupo control mostró un mayor aumento en la comprensión auditiva, seguida por la producción y comprensión escrita, relegando a la producción oral al último lugar.

A partir de las investigaciones incluidas en este apartado es posible concluir que:

- El uso CMC reduciría las diferencias individuales.
- En las tareas CMC primaría el enfoque en el significado (negociación de significado).
- La inclusión de tecnologías en la sala de clases beneficiaría las habilidades lingüísticas de los estudiantes.
- El uso de e-mail y del enfoque por tareas promovería la motivación en los alumnos.

Estas investigaciones sientan un precedente importante con respecto a los resultados que podrían esperarse una vez finalizada esta investigación, por esta razón se consideró incluirlas en un apartado especial.

I.9. Conclusión Marco Teórico.

Este primer capítulo de la tesis proporcionó los fundamentos teóricos que respaldan los objetivos de este estudio. Como ha quedado de manifiesto, el aporte del enfoque basado por tareas a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es invaluable, así lo han demostrado las investigaciones tanto teóricas como empíricas. Proveyendo al estudiante realizar tareas con significado, orientadas (en lo posible) a las necesidades e intereses de los alumnos, lo cual hace que este enfoque sea atractivo para los estudiantes logrando que éstos se sientan motivados durante el desarrollo de las mismas.

Por otra parte este enfoque no sería lo que es si no contara con el apoyo del enfoque cooperativo, el cuál como pudimos apreciar fue desarrollado para clases generales, pero ha probado ser de gran utilidad en las clases de idiomas, permitiendo a los alumnos interactuar en tareas que promuevan la negociación de significado, que proveen a todos los miembros del grupo la posibilidad de participar y que crean un ambiente de cooperación entre los miembros del grupo.

Mientras nuevas metodologías han sido desarrolladas para trabajar en la sala de clases. Las aulas dejan de ser el lugar más importante para el proceso de enseñanza aprendizaje, dando lugar a los laboratorios y salas multimediales. Ya que con la aparición de internet se ha abierto una nueva puerta para la interacción, exploración del conocimiento y el trabajo cooperativo. El tiempo y el espacio ya no son un problema, de hecho, la disponibilidad de acceso a la red, de una forma u otra, es hoy en día casi dada por sentado.

La nueva generación NET (internet) ha crecido utilizando equipos tecnológicos. La difusión de estos elementos ha marcado a los aprendices hasta el punto de que no se conciben el aprendizaje sin ellos. Esta generación ve a las redes y los computadores no sólo como un juguete, sino también como una poderosa herramienta de comunicación y aprendizaje. En este escenario se hace evidente la necesidad de la inclusión de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

CAPITULO II

MARCO METODOLOGICO.

En esta segunda parte de la tesis se describirá en forma detallada el estudio experimental longitudinal realizado en esta investigación. Se presentará el método que incluye la hipótesis y el diseño de los materiales. Luego se describirá e ilustrará el procedimiento del estudio.

II.1. Estudio Exploratorio Cuasi-Experimental Preliminar.

Como una primera aproximación al estudio realizado, se decidió comenzar con un estudio exploratorio cuasi-experimental preliminar. A partir de este estudio, se buscaba obtener una visión general del fenómeno en estudio para a partir de esta visión poder generar una hipótesis para un posterior estudio confirmatorio.

II.1.1. Diseño de la investigación:

Se utilizó un diseño experimental con dos grupos, grupo control y grupo experimental. Ambos fueron evaluados con un pre y post test. Sólo el grupo experimental fue expuesto al módulo de intervención lingüística.

Muestra:

La muestra utilizada en este estudio estuvo compuesta por 21 estudiantes provenientes de distintas carreras de una universidad privada de Concepción, específicamente, aquellos inscritos en la asignatura llamada *Inglés Electivo 1*. Dicha asignatura, como su nombre lo indica, es de carácter electivo. Consta de 4 horas pedagógicas semanales. El rango de edades de los participantes de la muestra fluctuaba entre los 18 y 22 años. Del universo total de la muestra, el 71 % era de sexo femenino y el 29 % de sexo masculino.

El nivel de competencias lingüísticas de entrada del 100% los alumnos era de nivel básico y este fue evaluado sobre la base de una prueba de admisión de conocimientos específicos de gramática, comprensión lectora, comprensión auditiva y

vocabulario (Interchange Placement Test) que realiza la universidad. Para los efectos de esta investigación se determinó que los estudiantes de la sección 1 de la asignatura (10 estudiantes) corresponderían al grupo control y los estudiantes de la sección 2 (11 estudiantes) al grupo experimental. La organización de las secciones se efectuó por orden alfabético por la institución académica.

Grupo Experimental:

Los estudiantes pertenecientes a este grupo trabajaron con los contenidos establecidos en el programa del curso sobre la base del módulo de intervención lingüística. Dicho módulo presentaba una metodología presencial mediatizada por la tecnología para el desarrollo de las habilidades lingüísticas sustentada en el enfoque por tareas y el enfoque cooperativo. Las clases se realizaron en aula y en un laboratorio de computación. Durante el desarrollo del módulo los estudiantes utilizaron un manual y un weblog, el cual les sirvió de soporte para trabajar focalización en la forma, a la vez de proveerles práctica en la habilidad oral, escrita y auditiva. A su vez, los estudiantes utilizaron las tecnologías de información y comunicación (TICs) para la consecución de sus tareas finales.

Grupo Control:

Los estudiantes de este grupo trabajaron con los contenidos sobre la base de la modalidad presencial (siempre en aula) sustentada en el enfoque comunicativo. En esta investigación, se describe como **metodología comunicativa** a la instrucción utilizando el texto y CD de audio obligatorio para el curso. En cuanto al contenido se trató la misma focalización en la forma que con el grupo experimental, pero las actividades se presentaron de acuerdo al esquema del libro que se acostumbra a utilizar en la asignatura. El docente a cargo de este grupo fue distinto al del grupo experimental para efectos de controlar la variable profesor.

II.1.2. Procedimiento.

Esta investigación se llevó a cabo en 8 semanas, cada uno de los grupos trabajó en cuatro unidades temáticas, las cuales fueron abordadas en 16 sesiones de 2 horas cada una, estas 16 sesiones incluyen la aplicación de pre y post test (14 sesiones).

Ambos grupos se sometieron a un pre-test y post test de proceso de intervención lingüística antes de comenzar el trabajo y una vez terminado el proceso de intervención.

Pre- Test y Post Test de Proceso de Intervención Lingüística:

Para medir el proceso de intervención lingüística se creó un test el cual utiliza como modelo a seguir la evaluación final que tendrán los alumnos del curso en la asignatura *Ingles Electivo 1*.

Este test incluye las 4 habilidades además de un componente gramatical y uno de vocabulario.

Componentes de Test de Proceso de Intervención Lingüística:

El Test contiene seis partes:

- Comprensión Auditiva. (10 minutos)
El componente de comprensión auditiva evalúa la habilidad de entender material grabado y entender información factual en las grabaciones.
- Gramática. (10 minutos)
El componente de gramática evalúa el control de estructuras gramaticales que posee el alumno.
- Producción Escrita. (15 minutos)
La parte de escritura evalúa la habilidad de completar una tarea de escritura a partir de la creación de un párrafo.

- Vocabulario. (5 minutos)
La parte de vocabulario evalúa el manejo de vocabulario del alumno.

- Comprensión Lectora. (15 minutos)
El componente de comprensión lectora evalúa la habilidad de leer y entender textos escritos.

- Conversación. (8- 10 minutos)
La parte de conversación evalúa la habilidad de entender y responder preguntas en inglés.

II.1.3. Procesamiento de datos.

Una vez finalizado el ciclo de exposición al módulo de intervención lingüística del grupo experimental y las clases tradicionales del grupo control, se procedió a corregir el pre-test y post-test de los 21 sujetos que componían la muestra.

La corrección se realizó considerando las 6 partes del test. En ambos test el resultado final obtenido por cada alumno se calculó en base al porcentaje ponderado de todas las partes del examen.

II.1.4. Resultados.

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el estudio exploratorio experimental preliminar. Una vez expuestos los resultados, se procederá al análisis y discusión de los mismos. Este razonamiento pretende de alguna manera determinar si existe alguna tendencia al comparar a un grupo que utiliza la metodología comunicativa con otro que utiliza una metodología mediatizada por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo.

El experimento consideró una variable *independiente* y una variable *dependiente*. Se consideró como variable **independiente** la **metodología de enseñanza** (enfoques por tareas y cooperativo mediatizados por la tecnología versus enfoque comunicativo). Como variable **dependiente** se consideró el **incremento en el aprendizaje** de la lengua inglesa en temáticas específicas, ya que ambos grupos

recibieron enseñanza del idioma manteniendo los mismos objetivos pero utilizando distintas metodologías.

- Resultados de Proceso de Intervención Lingüística:

Las Tablas 1 y 2 presentan los diferentes resultados observados en el pre- test y post test del grupo experimental. Se ilustran los resultados que cada sujeto (S) obtuvo en cada ítem. Estas tablas sugieren que los participantes mostraron un mejoramiento en los seis componentes del test.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	50	37.5	25	50	33.3	22.2
2	50	37.5	25	33.3	66.6	33.3
3	50	37.5	25	50	33.3	33.3
4	50	37.5	50	50	66.6	44.4
5	25	12.5	0	33.3	0	11.1
6	50	37.5	50	50	33.3	33.3
7	25	12.5	0	33.3	0	22.2
8	37.5	25	0	33.3	0	33.3
9	50	37.5	0	33.3	0	33.3
10	62.5	50	75	66.6	66.6	55.5
11	50	25	0	16.6	66.6	33.3

Tabla 1. Resultados Pre-test grupo experimental.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	87.5	87.5	100	83	100	55.5
2	62.5	62.5	75	100	66.6	44.4
3	75	62.5	75	75	66.6	66.6
4	75	62.5	100	83	66.6	88.8
5	50	50	100	66.6	66.6	55.5
6	87.5	75	100	91.6	66.6	77.7
7	75	75	100	66.6	50	55.5
8	75	62.5	100	66.6	50	77.7
9	62.5	75	75	75	66.6	88.8
10	87.5	87.5	100	100	66.6	88.8
11	75	75	50	66.6	66.6	66.6

Tabla 2. Resultados Post-test grupo experimental.

Como se puede observar, hubo un aumento considerable en el aprendizaje de la lengua en los sujetos que trabajaron con el módulo de intervención lingüística.

En la Tabla 3 es posible apreciar que la habilidad que se vio más favorecida una vez finalizado el estudio fue la **producción escrita**, con 41.6% de aumento. La **producción oral** y la **comprensión lectora** aumentaron un 37.8% y 36.6% respectivamente, mientras que la **comprensión auditiva** sólo lo hizo un 28.7%.

	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
Pre- test	45	31.3	11.3	37.5	30	32.2
Post-test	73.7	70	87.5	79.1	66.6	70
Diferencia	28.7	38.7	76.2	41.6	36.6	37.8

Tabla 3. Resultados por ítem grupo experimental.

La Tabla 4 grafica las diferencias entre los resultados totales del pre y post test de los alumnos del grupo experimental. A partir de esta tabla es posible observar el **avance de cada alumno** en los seis componentes del test. Se puede señalar que cinco alumnos subieron su porcentaje entre un 27% y un 30%, y seis lo hicieron entre un 40% y 50%. El estudiante 7 fue el que mostró la diferencia más considerable subiendo un 49% luego del experimento pues presentaba un 19% en el pre test y obtuvo un 68% en el post test.

S	Pre Test %	Post Test %	Diferencia %
1	38	81	43
2	40	70	30
3	40	70	30
4	49	79	30
5	17	62	45
6	43	85	42
7	19	68	49
8	26	70	44
9	30	70	40
10	62	89	27
11	32	62	30

Tabla 4. Diferencias pre- post test por alumno grupo experimental

El Gráfico 1 representa los porcentajes finales señalados en la Tabla 4 tomando en cuenta el resultado de cada alumno del **grupo experimental** en los seis componentes del test.

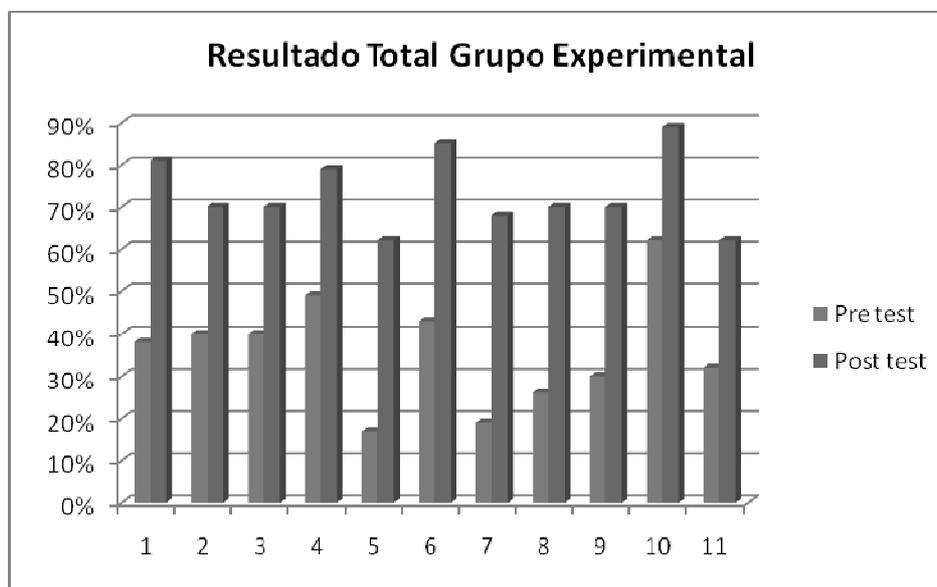


Gráfico 1. Resultado total grupo experimental.

Las Tablas 5 y 6 representan los resultados observados en el pre-test y post-test del **grupo control**. En cada una de dichas tablas se ha consignado los resultados en porcentaje de cada sujeto del grupo control (S). Considerando estas cifras es posible señalar que el avance total en cada uno de los componentes del test no mostró un incremento tan considerable como el que hizo el grupo experimental luego de las 12 sesiones.

De acuerdo a la Tabla 7, la habilidad que obtuvo el mayor avance fue la **producción oral**, con una diferencia de 31.1%. La **comprensión auditiva** mostró un 25%, la **producción escrita** mostró un 18.3% de aumento y la **comprensión lectora** sólo un 10%.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	62.5	50	25	50	50	55.5
2	75	50	50	66.6	83	44.4
3	75	75	75	66.6	66.6	44.4
4	75	37.5	50	66.6	66.6	33.3
5	75	25	25	33.3	66.6	22.2
6	50	50	50	66.6	66.6	33.3
7	75	50	75	58.3	66.6	44.4
8	50	25	50	58.3	50	44.4
9	50	12.5	50	66.6	66.6	44.4
10	75	12.5	75	75	50	44.4

Tabla 5. Resultados Pre-test grupo control.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	87.5	75	75	66.6	66.6	88.8
2	100	75	75	83	100	77.7
3	87.5	87.5	100	91.6	83	66.6
4	100	75	50	83	66.6	66.6
5	87.5	50	50	50	83	33.3
6	75	87.5	100	83	66.6	88.8
7	100	75	75	75	83	77.7
8	75	50	100	75	66.6	77.7
9	62.5	62.5	75	83	100	66.6
10	75	62.5	100	91.6	83	66.6

Tabla 6. Resultados Post-test grupo control.

	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
Pre- test	62.5	46.8	52.5	60.8	63.3	41.1
Post-test	87.5	87.5	80.9	79.1	78.3	72.2
Diferencia	25	40.7	27.5	18.3	10	31.1

Tabla 7. Resultados por ítem grupo control.

En relación al **análisis individual** de los estudiantes del **grupo control**, la Tabla 8 muestra que un alumno aumento su porcentaje en un 15% y 9 lo hizo entre un 22% y un 26%.

S	Pre Test %	Post Test %	Diferencia %
1	51	77	26
2	62	85	23
3	70	85	15
4	55	77	22
5	34	57	23
6	57	83	26
7	57	81	24
8	46	72	26
9	49	74	25
10	55	79	24

Tabla 8. Diferencias pre- post test por alumno grupo control.

En el Gráfico 2 se ilustran los porcentajes finales tomando en cuenta el resultado de cada alumno en el pre y post test.

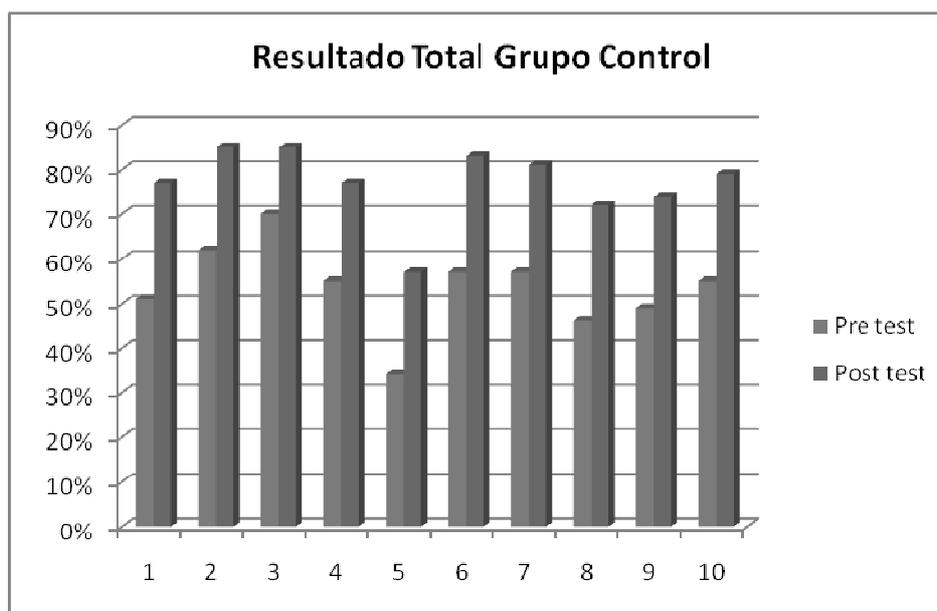


Gráfico 2. Resultado total grupo control.

La Tabla 9 presenta la diferencia del resultado final de los grupos tomando en cuenta los porcentajes finales de los test. Estos resultados al parecer indican que la implementación del módulo de intervención lingüística en el grupo experimental fue más efectiva para apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje de las destrezas del inglés como lengua extranjera.

Grupo	Pre test	Post test	Diferencia
Experimental	36%	73%	37%
Control	54%	77%	23%

Tabla 9. Diferencia Final entre grupo experimental y grupo control.

El gráfico 3 ilustra los porcentajes finales tomando en consideración el resultado de ambos grupos en el pre-test y post-test.

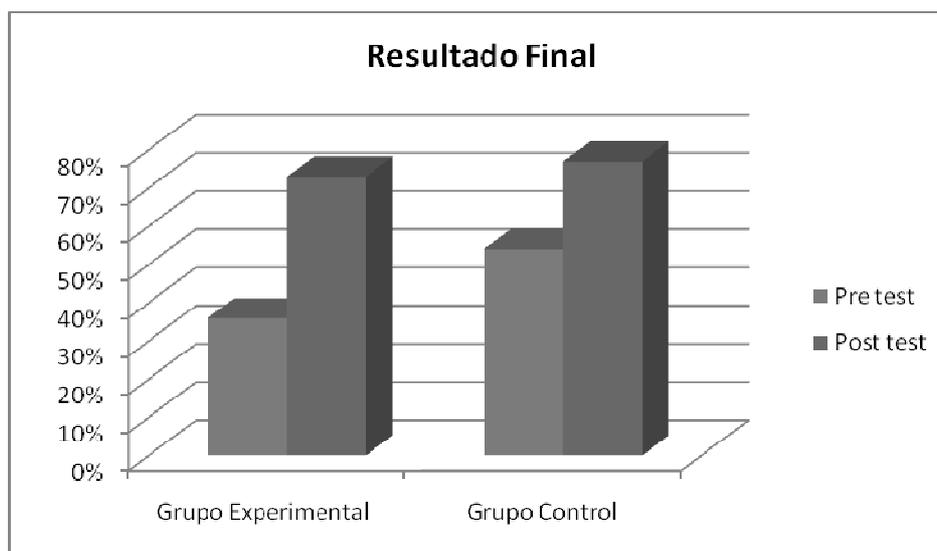


Gráfico 3. Resultado Final.

Análisis Estadístico:

Para comprobar la eficiencia del modelo de intervención lingüística, en términos estadísticos, se compararon los resultados del pre y post test en cada uno de los grupos estudiados. Al aplicar una prueba estadística para la diferencia de medias de ambos test se obtiene, en el caso del grupo experimental que hay diferencias estadísticas significativas (**$p < 0,0001$**) entre ambos test. En el caso del grupo control, diferencias estadísticas también son significativas (**$p < 0,0001$**) entre ambos test.

Los supuestos, normalidad (**$p > 0,25$**) homogeneidad (**$p > 0,25$**) de varianza, que validan el test anterior se cumplen satisfactoriamente ambos casos.

Luego, al comparar las diferencias de los resultados de los pre y post test entre los grupos experimental y del grupo control mediante un test de comparación de medias se encontró que hay evidencia estadística significativa (**$p = 0,001$**) para concluir que las medias de las diferencias de ambos grupos son distintas, presentando un valor mayor en el caso del grupo intervenido.

Al verificar los supuestos que validan el test anterior se obtuvieron valores **$p < 0,05$** (pero cercanos) lo que permite concluir que la falta de homogeneidad y normalidad no es tan severa y puede estar asociada al tamaño de la muestra².

Al comenzar el estudio, que ambos grupo presentaron diferencias en su pre-test (36% el grupo experimental y un 54 % el grupo control) lo que deja una brecha de un 18% entre ambos grupos en el inicio del experimento, si bien el resultado del post test favoreció al grupo control con un 77% frente a un 73% del grupo experimental.

Es importante señalar que los estudiantes del grupo experimental incrementaron su aprendizaje en un 14 % más que los estudiantes del grupo control durante el proceso de intervención lingüística, el grupo experimental incremento su aprendizaje en un 37% mientras que el grupo control lo hizo en un 23%.

² Al realizar una transformación logarítmica de los datos se mejoran los resultados de homogeneidad y normalidad.

II.2. Estudio Cuasi-Experimental Longitudinal.

Con el fin de determinar si esta metodología CALL fundamentada en los enfoques por tareas y cooperativo es eficaz para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en temáticas específicas, se utilizó un método de investigación de tipo cuasi-experimental con dos grupos, un grupo control y uno experimental que serán medidos con pre y post test.

Hipótesis de Trabajo.

La hipótesis de trabajo que orienta esta investigación es la siguiente:

- La habilidad comunicativa de los estudiantes en temáticas específicas puede ser apoyada de manera efectiva a través de una metodología CALL fundamentada en los enfoques por tareas y cooperativo.

Objetivos.

Objetivos Generales.

1. Desarrollar e implementar una metodología que incremente la habilidad comunicativa en inglés como LE, a partir del uso de CALL, el enfoque por tareas y cooperativo.
2. Obtener evidencia empírica de la efectividad de la metodología propuesta.

Objetivos Específicos.

1. Desarrollar e implementar módulos de trabajo que favorezcan el desarrollo de la habilidad comunicativa en inglés como LE fundamentados en las metodologías CALL, el Enfoque basado en tareas y el aprendizaje cooperativo.
2. Desarrollar e implementar Weblog como herramienta de aprendizaje en el contexto de las metodologías CALL, por tareas y cooperativo.
3. Evaluar la percepción de los estudiantes en relación con la metodología propuesta en esta investigación y su contribución en el desarrollo de la habilidad comunicativa.

II.3. METODOLOGÍA.

II.3.1. Diseño de Investigación.

Diseño Cuasi- experimental

Para efectos de este estudio, se trabajó con un grupo experimental y un grupo control. Ambos grupos fueron medidos a través de un pre- test y un test, pero sólo el grupo experimental fue expuesto a la metodología mixta que propone esta investigación.

Este es un diseño clásico en la investigación experimental. Los sujetos del estudio son asignados en forma aleatoria –al azar- a los grupos experimental y control. Los pasos a seguir son los siguientes:

1. Se realiza una medición “pre- test” de la variable dependiente en ambos grupos.
2. Se aplica la variable independiente sólo en el grupo experimental. Esta aplicación puede ser de corta o mediana duración.
3. Se realiza una medición “post-test” en ambos grupos.
4. Se hacen comparaciones, en ambos grupos entre las mediciones “antes” y las respectivas mediciones “después”.

Conformar grupos aleatoriamente permite eliminar las diferencias que pudieran existir entre los sujetos que componen el grupo. Sin embargo, esto no se pudo llevar a cabo dado que la composición de los grupos se realizó en función de la disponibilidad de horario de los estudiantes dispuesta por la institución académica.

Realizar pre y post test en ambos grupos permite constatar si ha habido diferencias entre ellos de manera más certera.

II.3.2. Muestra.

La muestra utilizada en este estudio cuasi-experimental estaba compuesta por 12 alumnos pertenecientes a un instituto de lenguas inscritos en el curso *Adultos Regular 1 (R-1)* que comparten una misma L1 (español). Este curso comprende 3 horas semanales, las cuales son divididas en 2 sesiones de 1.5 horas cada una. El rango de edad de los estudiantes fluctuaba entre los 23 y 35 años. Del universo total de la muestra, el 58 % era de sexo femenino y el 42% de sexo masculino.

El nivel de competencia lingüística de entrada del 100% de los alumnos era de nivel básico, evaluado sobre la base de una prueba de admisión de conocimientos específicos de gramática, comprensión lectora, comprensión auditiva y vocabulario. (Interchange Placement Test) que realiza el instituto. Para efectos de la investigación se determinó que los alumnos del **curso 1** (lunes y miércoles) corresponderían al **grupo experimental** y los estudiantes del **curso 2** (martes y jueves) al **grupo control**. La organización de los cursos fue realizada en función de la disponibilidad y preferencia de horario de los estudiantes. No de manera aleatoria por requerimientos de la institución.

Grupo Experimental:

Los estudiantes pertenecientes a este grupo después del pre-test, trabajaron con los contenidos establecidos en el programa del curso sobre la base del módulo de intervención lingüística. Dicho módulo presentaba una metodología presencial mediatizada por la tecnología para el desarrollo de las habilidades lingüísticas sustentada en el enfoque por tareas y el enfoque cooperativo. Las clases se realizaron en aula y en un laboratorio de computación. Durante el desarrollo del módulo los estudiantes utilizaron un weblog, el cual les sirvió de soporte para trabajar focalización en la forma, a la vez de proveerles práctica en la habilidad oral, escrita y auditiva. A su vez, los estudiantes utilizaron las tecnologías de información y comunicación (TICs) para la consecución de sus tareas finales. Al final del proceso se les aplicó un post-test.

Grupo Control:

Los estudiantes de este grupo después del pre-test, trabajaron con los contenidos sobre la base de la modalidad presencial (siempre en aula) sustentada en el enfoque comunicativo. En esta investigación, se describe como **metodología comunicativa** a la instrucción utilizando el texto y CD de audio obligatorio para el curso. En cuanto al contenido se trató la misma focalización en la forma que con el grupo experimental, pero las actividades se presentaron de acuerdo al esquema del libro. Al final del proceso se les aplicó un post test.

II.3.3. Diseño del Módulo de Intervención Lingüística.

El uso de una metodología mixta que incluye la enseñanza basada en tareas y el enfoque cooperativo mediatizada por la tecnología a través del uso de Tics, weblog e e-mail, tiene como objetivo:

1. Promover el trabajo cooperativo utilizando tareas que sirvan de apoyo en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.
2. Utilizar los recursos tecnológicos presentes en la web en beneficio del aprendizaje de lenguas, específicamente de tareas comunicativas.

Este módulo de intervención lingüística fue integrado en el programa de la asignatura. Por lo cual, los tópicos, metas comunicativas y estructuras gramaticales que se trabajaron en el modelo se consideraron de acuerdo a los contenidos incluidos en el curso *Adultos Regular 1 (R-1)*. Para la práctica de las habilidades y formas lingüísticas se diseñó un manual, y un weblog sobre la base de las tecnologías e información y comunicación asincrónicas (blog y correo electrónico).

Para diseñar los materiales y procedimientos del módulo se realizó una revisión de los postulados teóricos de la enseñanza basada en tareas, del aprendizaje cooperativo y de la metodología CALL.

Organización del Módulo de Intervención Lingüística.

A continuación se presentará la distribución general de este modelo metodológico. La Figura 10 presenta un resumen del procedimiento del modelo metodológico que utilizó el grupo experimental.

Introducción al módulo de intervención lingüística.	1 sesión.
Clases en aula.	8 sesiones.
Clases en laboratorio.	4 sesiones.
Evaluación. (Tareas finales)	1 sesión.

Figura 10. Distribución del Modelo de Intervención Lingüística.

En las ocho sesiones en "aula" se hizo uso del Manual creado para que los estudiantes trabajaran durante la investigación, mientras que en las cuatro sesiones en el laboratorio los estudiantes trabajaron en el weblog.

La Figura 11 despliega la organización de la cantidad de sesiones que se consideró para cada habilidad lingüística dentro del módulo de intervención. El objetivo fue desarrollar las destrezas de manera integrada en cada tarea.

Tareas para la práctica de la expresión escrita.	12 sesiones
Tareas para la práctica de la comprensión lectora.	12 sesiones.
Tareas para la práctica de la comprensión oral.	12 sesiones.
Tareas para la práctica de la expresión oral.	8 sesiones.

Figura 11. Distribución del Modelo de Intervención Lingüística.

La Figura 12 proporciona información acerca del número de sesiones que se trabajó con las áreas de la lengua. La ejercitación de la focalización en la forma y el léxico estaban incluidos en el módulo tanto en el manual como en el weblog.

Tareas para la práctica de la focalización en la forma.	12 sesiones
Tareas para la práctica del léxico.	12 sesiones.

Figura 12: Organización de las áreas de la lengua.

Igualmente, para que hubiera una mejor organización de cada clase, se confeccionó una planificación por lección en la cual se describía qué y cómo se realizaría cada sesión, incluyendo el **enfoque metodológico**, las **habilidades** a desarrollar y el **lugar de trabajo**.

Las Figuras 13, 14 y 15 despliegan en detalle la cronología del trabajo con el módulo que realizó el grupo experimental durante las 14 sesiones que duró la intervención.

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Sesión Introdutoria. Presentación del manual. Se explica la metodología de trabajo. Primer acercamiento de los estudiantes al weblog incorporado en el diseño.	Clase 1 Trabajo en aula Módulo 1. Pre- task activity: Skills: - Speaking - Listening Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas. Modelo: Aprendiendo Juntos	Clase 2 Trabajo en aula Módulo 1. Skills: - Speaking - Reading - Writing Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas. Modelo: Jigsaw Aprendiendo Juntos	Clase 3 Trabajo en Weblog Módulo 1. Vocabulary Work. Enfoque en la forma. Skills: - Reading - Writing - Listening Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas. Modelo: Investigación en grupo	Clase 4 Trabajo en aula Módulo 2. Pre- task activity: Skills: - Speaking - Listening Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas. Modelo: Aprendiendo Juntos

Figura 13.

Día 6	Día 7	Día 8	Día 9	Día 10
Clase 5	Clase 6	Clase 7	Clase 8	Clase 9
Trabajo en aula	Trabajo en Weblog	Trabajo en aula	Trabajo en aula	Trabajo en Weblog
Módulo 2.	Módulo 2. Vocabulary Work. Enfoque en la forma.	Módulo 3. Pre- task activity:	Módulo 3.	Módulo 3. Vocabulary Work. Enfoque en la forma.
Skills: - Speaking - Reading - Writing	Skills: - Reading - Writing - Listening	Skills: - Speaking - Listening	Skills: - Speaking - Reading - Writing	Skills: - Reading - Writing - Listening
Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.	Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.	Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.	Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.	Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.
Modelo: Jigsaw Aprendiendo Juntos	Modelo: Investigación en grupo	Modelo: Aprendiendo Juntos	Modelo: Jigsaw Aprendiendo Juntos	Modelo: Investigación en grupo

Figura 14.

Día 11	Día 12	Día 13	Día 14
Clase 10	Clase 11	Clase 12	Clase 13
Trabajo en aula	Trabajo en aula	Trabajo en Weblog	Trabajo en aula
Módulo 4. Pre- task activity:	Módulo 4.	Módulo 4. Vocabulary Work. Enfoque en la forma.	Presentación de tareas finales
Skills: - Speaking - Listening	Skills: - Speaking - Reading - Writing	Skills: - Reading - Writing - Listening	
Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.	Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.	Metodología: Cooperativa. Basado en Tareas.	
Modelo: Aprendiendo Juntos	Modelo: Jigsaw Aprendiendo Juntos	Modelo: Investigación en grupo	

Figura 15.

II.3.3.1. Diseño del Manual y del Weblog

Se diseñó un **Manual de Trabajo** para los estudiantes de acuerdo a los postulados de la enseñanza basada en tareas propuestos por Skehan (1996), Willis (1996) y Ellis (2003), y del enfoque cooperativo Slavin (1990), Fathman y Kessler (1993) y Trujillo (2007) siguiendo el modelo y para el diseño de unidades didácticas de Estaire (2004).

En este manual los alumnos trabajaron en cuatro módulos con distintas temáticas, distintas formas lingüísticas y distinto léxico. La Tabla 16 presenta una visión panorámica de los distintos módulos.

	MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3	MÓDULO 4
Formas Lingüísticas	Modal Verbs Can - Should Adverbs before adjectives.	Infinite complements. Modals should (suggestions) can, could, may (request).	So, too, neither, either. Modal would and will for requests.	Comparative and superlative (adjectives) Questions how far, how big, how high, how deep, how long, how hot, how cold.
Vocabulario	Concerning to cities, hometowns and countries.	Concerning to health problems, medication and remedies.	Concerning to food and restaurants.	Concerning to world geography and country facts.
Funciones de la lengua.	Asking about and describing cities. Asking for and giving suggestions. Talking about travel and tourism.	Talking about health problems. Asking for and giving advice/ suggestions. Making requests.	Expressing likes and dislikes. Agreeing and disagreeing Ordering a meal.	Describing countries Making comparisons Talking about distances and measurements

Figura 16. Descripción de Módulos.

A su vez se diseñó un **Weblog** de acuerdo a los postulados del enfoque por tareas y cooperativo, incorporando la metodología CALL, Chapelle (2001) y CMC. El weblog será descrito más adelante (página 106) con mayor detalle.

II.4. Procedimiento.

A continuación, se procederá a explicitar la forma en que se desarrolló la investigación. Se describirá la metodología de trabajo del grupo experimental y del grupo control. Ambos grupos se sometieron a un pre-test de habilidad comunicativa y un pre-test de proceso de intervención lingüística antes de comenzar el trabajo y a un post-test de competencia comunicativa y un post-test de proceso de intervención lingüística una vez terminado el estudio experimental.

Pre- Test y Post Test de Proceso de Intervención Lingüística:

Para medir el proceso de intervención lingüística se creó un test el cual utiliza como modelo a seguir la evaluación final que tendrán los alumnos del curso en la asignatura *Adultos Regular 1 (R-1)*

Este test incluye las 4 habilidades además de un componente gramatical y uno de vocabulario.

Componentes de Test de Proceso de Intervención Lingüística:

El Test contiene seis partes:

- Comprensión Auditiva. (10 minutos)
- Gramática. (10 minutos)
- Vocabulario. (5 minutos)
- Producción Escrita. (15 minutos)
- Comprensión Lectora. (15 minutos)
- Conversación. (8- 10 minutos)

A diferencia del procedimiento utilizado en el estudio exploratorio, que sólo incluyó un pre y post de del proceso de intervención lingüística, este estudio confirmatorio incluye otra evaluación pre y post test de habilidad comunicativa para así resguardar el nivel de proficiencia de los alumnos y para verificar que el proceso de intervención estuviera acorde a su habilidad comunicativa.

Pre- Test y Post Test de Habilidad Comunicativa:

Para medir la habilidad comunicativa el instrumento de evaluación utilizado fue el Cambridge Key English Test (KET), el cual corresponde al primer nivel de los exámenes de Cambridge en Inglés para Hablantes de Otros Idiomas. Este es un examen de nivel elemental el cual reconoce la habilidad de manejar las comunicaciones cotidianas escritas y orales a un nivel básico. Se escogió este examen puesto que éste se basa en el lenguaje que se utiliza en situaciones reales y cubre las cuatro habilidades del idioma - lectura, escritura, comprensión auditiva y conversación. Además de estar a un nivel relativamente básico.

Componentes de Ket:

El Examen KET contiene tres partes: Lectura y Escritura, Comprensión Auditiva y Conversación.

- Lectura y Escritura (1 hora 10 minutos)

La parte de Lectura y Escritura evalúa la habilidad de leer y entender textos factuales tomados de señalizaciones, folletos, periódicos y revistas. Los candidatos necesitan entender los mensajes principales y tener estrategias para manejar palabras y estructuras desconocidas.

Se evalúa a los candidatos en base a su habilidad para llenar espacios en blanco en textos simples, transferir información a formularios y completar una tarea de escritura cotidiana como escribir una nota o mensaje corto de alrededor de 10-15 palabras, para demostrar control de estructuras, vocabulario, ortografía y puntuación.

- Comprensión auditiva (25 minutos)

La parte de comprensión auditiva evalúa la habilidad de entender material grabado como anuncios y monólogos los cuales están grabados a una velocidad moderada. También deben entender información factual en las grabaciones.

- Conversación (8-10 minutos)

La prueba de conversación evalúa la habilidad de interactuar en Inglés conversacional con un examinador y con otro candidato. Los candidatos deben estar

en capacidad de responder y hacer preguntas. Usualmente los candidatos toman la prueba de conversación en parejas.

II.4.1. Metodología de Trabajo del Grupo Experimental.

En esta sección, se presentará la forma en que se realizó el trabajo con el grupo experimental que utilizó el módulo de intervención lingüística. Se describirá la sesión introductoria previa a comenzar a trabajar con el módulo, luego el proceso de intervención propiamente tal, para finalizar con el desarrollo de las tareas finales.

1. Sesión Introductoria.

En esta primera instancia, se les explicó a los estudiantes del grupo experimental en que consistía la metodología de trabajo. Durante esta primera clase los alumnos conocieron el manual y fueron llevados al laboratorio para entrenarlos en el uso de los recursos tecnológicos con que trabajarían en las clases posteriores.

Para acceder al blog sólo era necesario conectarse a internet y escribir el vínculo <http://www.englishvirtualclasses.blogspot.com/>. También se les entregó la dirección de correo electrónico (aquintanilla@norteamericanoconcepcion.cl) a la que se debían entregar las tareas producción escrita, además de constituir un medio de comunicación con el docente.

También se les explicó a los alumnos que al finalizar cada módulo, ellos deberían realizar una **tarea final** en función con las tareas realizadas en cada módulo. Estas tareas finales debían ser realizadas con otros compañeros y deberían ser presentadas al finalizar cada uno de los módulos de manera oral frente a sus compañeros. Estas tareas finales fueron evaluadas y consideradas como notas parciales para la asignatura.

2. Implementación del Módulo de Intervención Lingüística.

Las tareas creadas para diferentes módulos se elaboraron en base a objetivos gramaticales y comunicacionales definidos, que ayudarán a fomentar el contacto (input) y las oportunidades de interacción en la lengua meta.

- Descripción de las Tareas Presentes en el Manual del Estudiante.

En esta sección, se presenta una breve descripción de las distintas tareas presentes en el Manual del Estudiante que fueron utilizadas durante el proceso de intervención lingüística.

Cada módulo fue dividido en 9 tareas o micro tareas y 1 tarea final, enfocadas al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

Las Tablas 17, 18, 19 y 20 despliegan información acerca de las tareas de cada uno de los módulos en función de la habilidad que desarrollan, el tipo de tarea que se realiza (Willis, 1996) y la técnica cooperativa que se utiliza en su consecución.

T	Habilidad	Tipo de Tarea	Técnica Cooperativa
1	Pre Task.	Hacer Lista	Torneos
2	Listening Task.	Comparar	
3	Speaking Task.	Resolver Problemas	Aprendiendo Juntos
4	Listening Task.	Completación de información	
5	Speaking Task.	Compartir experiencias Resolver Problemas	Aprendiendo Juntos
6	Reading Task.	Ordenar	Aprendiendo Juntos
7	Focus on Form.	Comprensión Aumento de conciencia	Aprendiendo Juntos
8	Writing Task.	Resolver Problemas	Aprendiendo Juntos
9	Researching and Speaking Task.	Tarea Creativa	Investigación de grupo
10	Final Task	Tarea Creativa	Aprendiendo Juntos

Figura 17. Tareas Módulo 1.

T	Habilidad	Tipo de Tarea	Técnica Cooperativa
1	Pre Task.	Ordenar Clasificar	Aprendiendo Juntos
2	Listening Task.	Completación de información	
3	Speaking Task.	Make a list Experiencia Personal	Aprendiendo Juntos Jigsaw
4	Listening Task.	Seleccionar	
5	Speaking Task.	Match Experiencia Personal Role Play	Aprendiendo Juntos
6	Reading Task.	Resolver Problemas Experiencia personal	Jigsaw
7	Focus on Form.	Comprensión Aumento de conciencia	Aprendiendo Juntos
8	Writing Task.	Resolver Problemas	Aprendiendo Juntos
9	Researching and Speaking Task.	Experiencia Personal	Investigación de grupo
10	Poster: Creative Task.	Tarea Creativa	Aprendiendo Juntos

Figura 18. Tareas Módulo 2.

T	Habilidad	Tipo de Tarea	Técnica Cooperativa
1	Pre Task.	Ordenar y Clasificar	Aprendiendo Juntos
2	Listening Task.	Completación de información	
3	Speaking Task.	Experiencia personal	Aprendiendo Juntos
4	Listening Task.	Completación de información	
5	Speaking Task.	Role Play	Aprendiendo Juntos
6	Reading Task.	Ordenar Clasificar	Aprendiendo Juntos
7	Focus on Form.	Comprensión Aumento de conciencia	Aprendiendo Juntos
8	Writing Task.	Resolver Problema	Aprendiendo Juntos
9	Researching and Speaking Task.	Ordenar Clasificar	Investigación de grupo Jigsaw
10	Menu: Creative Task.	Tarea Creativa	Aprendiendo Juntos Jigsaw

Figura 19. Tareas Módulo 3.

T	Habilidad	Tipo de Tarea	Técnica Cooperativa
1	Pre Task.	Seleccionar	Aprendiendo Juntos Torneo
2	Listening Task.	Completación de información	
3	Speaking Task.	Experiencia personal	Aprendiendo Juntos
4	Listening Task.	Completación de información	
5	Speaking Task.	Gap Filling	Aprendiendo Juntos
6	Reading Task.	Comparar	Lectura y Redacción integradas
7	Focus on Form.	Comprensión Aumento de conciencia	Aprendiendo Juntos
8	Writing Task.	Tarea Creativa	Lectura y Redacción integradas
9	Researching and Speaking Task.	Resolver problemas	Investigación de grupo Jigsaw
10	Power Point Presentation.	Tarea Creativa	Aprendiendo Juntos

Figura 20. Tareas Módulo 4.

A partir de estas Tablas es posible señalar que el tipo de tareas realizado por los estudiantes fue diverso y que la mayor parte de las tareas buscaban que el estudiante resolviera problemas (problem solving task), compartiera sus experiencias personales (sharing personal experience) y creara “algo” a partir del análisis (seleccionar, comparar) de información (creative task).

En relación con las técnicas cooperativas que más se utilizaron en esta investigación se pueden mencionar aprendiendo juntos (learning together), grupo de investigación (group investigation) y puzzle (jigsaw).

En términos de habilidades lingüísticas, las tareas de **producción oral** frecuentemente incluían compartir experiencias personales, resolver problemas o juegos de rol (role play). La Figura 21 ilustra un ejemplo de tarea de resolución de problemas que los alumnos realizaron para el desarrollo de la producción oral. En esta tarea los alumnos deben decidir un lugar para ir de vacaciones, cada uno de ellos ha

recibido una tarjeta indicando sus gustos, como grupo, deben coincidir en alguna ciudad de Chile que satisfaga a todos los miembros del equipo.

Speaking Task.

a) Get in groups of four.

- Situation: You are a family of four members, mother, father, daughter (17), and son (13).
- The father won the \$10.000 in the kino.
- Use the cards for the discussion. Think of a Chilean city that fits the description.
- You have to decide where to go on vacations.

FATHER You want to go to a cheap and quiet city; you prefer a safe and clean place. You want to go fishing and hiking.	MOTHER You want to go to a big and exciting city. You want to go to the beach and also want to go shopping and dancing at night.
SON You want to go to an interesting city. You want to visit museums and important historical places.	DAUGHTER You want to go to a big city. You want to go to a touristic city full of visitors from other countries.

Figura 21. Ejemplo de tarea de producción oral.

En relación a la **comprensión auditiva** la mayor parte de las tareas consistían en escuchar diálogos y chequear o comparar información. La Figura 22 ilustra una de tarea de comparación que los alumnos realizaron para el desarrollo de la comprensión auditiva. En esta tarea los alumnos escuchan una conversación entre una mesera y un cliente y deben seleccionar el pedido realizado por el cliente.

Listening Task.

a) Listen to the conversation between a waiter and a customer. Look at this food order and check the words you hear.

FOOD ORDER
Pizza
Hamburger
French fries
Tomato salad
Soda

Figura 22. Ejemplo de tarea de comprensión auditiva.

Las tareas de **comprensión lectora** incluían lectura y discusión, o completación de tablas, entre otras. La Figura 23 ilustra una tarea de puzzle (jigsaw) que los alumnos realizaron para el desarrollo de la comprensión lectora. En esta tarea, deben crearse grupos de tres miembros puesto que el texto ha sido dividido en tres partes, cada uno de los alumnos debe encargarse de leer y comprender su parte, luego, el grupo debe dividirse y nuevos grupos de "expertos" deben formarse, estos expertos deben discutir y profundizar la información para luego volver a sus grupos. Una vez en ellos deben compartir su conocimiento con los miembros de su equipo y en conjunto deben responder un cuestionario.

Reading Task

a) Before reading. Comment on the following questions:

- Do you smoke? How many cigarettes a day?
- Do you what a cigarette contains? Is it poisonous?

b) Get in groups of three. Divide the text in three parts.

c) Form now three groups, one for number 1, 2 and 3.

d) Read, discuss and answer the questions. Then go back to your first group, share your findings.

WHAT'S IN A CIGARETTE? 1

Tobacco smoke is a complex mixture of more than 4,000 chemicals in the form of gases, particles or both. When you inhale cigarette smoke, dozens of harmful substances enter your lungs and spread through your body. They can reach your brain, heart and other organs within 10 seconds of the first puff. They include:

NICOTINE – an addictive drug and a toxin that narrows your veins and arteries. Nicotine raises your blood pressure and damages your heart by forcing it to pump faster and work harder. It also affects your appetite.

CARBON MONOXIDE – a gas that robs your heart of the oxygen it needs as fuel to pump blood around your body. Over time, your airways swell up and let less air into your lungs.

TAR – dogs your lungs and contains many dangerous chemicals that can cause cancer.

FINE PARTICLES – can irritate your throat and lungs, cause "smoker's cough", make you produce more mucus and damage lung tissue.

What's Your Poison?

When you smoke you inhale up to 4000 chemicals including these poisons:

HOW ELSE CAN SMOKING HARM YOUR HEALTH? 2

CANCER – smoking is widely recognized as causing lung cancer, but it also increases the risk of cancer of the lips, tongue, mouth, nose, esophagus, pharynx, larynx, pancreas, bladder, cervix, vulva, penis and anus. Other cancers (of the stomach, kidney, liver and blood) have also been linked to smoking.

DIABETES – smoking worsens some of the health complications caused by type 1, or insulin-dependent diabetes. Smoking raises the blood sugar level, making it harder to control the high blood sugar levels caused by diabetes.

INFECTIONS – bacteria and viruses can more easily enter and take hold in your body because smoking damages the lining of your throat and lungs and weakens your immune system.

BREATHING PROBLEMS – in the long term, you are more likely to have some degree of emphysema, a disease that causes progressive shortness of breath, as smoking cuts the amount of oxygen able to be carried from the air into your blood. As a smoker you will be more prone to asthma attacks because smoking narrows your airways.

AGEING – you will look prematurely aged, as wrinkles appear around your eyes and mouth sooner and deeper than in non-smokers. A woman who smokes tends to reach menopause one or two years earlier than a non-smoker because smoking reduces the amount of estrogen in her body. She is also more likely to develop osteoporosis – the weakening of the bones that accompanies ageing.

Figura 23. Ejemplo de tarea de comprensión lectora.

El **enfoque en la forma** no podía dejar de estar presente, para esto se incluyeron tareas de comprensión y aumento de conciencia gramatical. La Figura 24 ilustra una tarea que los estudiantes realizaron para el enfoque en la forma. En esta tarea se presentan ejemplos de uso de ciertos adverbios. A partir de estos ejemplos se espera que los alumnos puedan inferir una regla de uso. Luego de eso, los alumnos deben usar dicha regla para completar una tarea.

Focus on Form.

a) In pairs. Look at the following sentences. Then complete the rule.

Adverbs.

Concepcion is **really** beautiful.

Chiguayante is **extremely** dry during the summer.

New York is **too** noisy and **too** crowded.

Adverbs are placed _____ adjectives.

Adverbs.

Extremely

Very

Really

Pretty

Fairly

Somewhat

b) Order the words to make sentences.

Hot / is / Brazil / extremely / the / summer / in _____

very / a / New York / is / city / expensive _____

Chiloe / are / People / friendly / in / very _____

pretty / Canada / big / a / is / country _____

Figura 24. Ejemplo de tarea de enfoque en la forma.

Las tareas para el desarrollo de la **producción escrita** incluían resolución de problemas, experiencias personales. La Figura 25 muestra una tarea de completación basada en la opinión personal que los alumnos realizaron para el desarrollo de la producción escrita. En esta tarea, los estudiantes deben leer tres e-mails pidiendo información y sugerencias para un lugar vacacional. Los alumnos deben elegir uno, y responder a la información solicitada.

Writing Task.

a) You are a travel agent. Read the following e-mails. Choose one and answer it.

Hello:

I like nature and extreme sports and I don't know where to go on vacations. I don't have much money. Where should I go? What can I do there?

Sara Mitchell.

Hello:

I don't know what to do. I'm getting married and I'm looking for the perfect place. I have enough money to go anywhere. I'd like a relaxing honeymoon in a beach. Any suggestions?

Peter Brown.

Hello:

I like culture and ancient civilizations. I want to have an interesting vacation. I speak a little Spanish. Where should I go? What's good about the place?

David Holm.

Dear _____:

Figura 25. Ejemplo de tarea de producción escrita.

Cabe mencionar que durante el trabajo en la sala de clases los alumnos trabajaron de acuerdo a lo esperado, a pesar de que al principio tuvieron un poco de dificultad con el trabajo cooperativo, entender qué es trabajar cooperativamente y entender que el trabajo cooperativo es distinto al trabajo "grupal" que se realiza en muchos establecimientos educacionales. Las Figuras 25, 26 y 27 muestran el trabajo de los estudiantes la sala de clases. En las Figuras 25 y 26 es posible ver a los estudiantes trabajando en parejas en la resolución de una tarea de brecha de información, donde ambos estudiantes deben compartir la información que cada uno tiene. En la Figura 26 los alumnos trabajan en grupos en la resolución de una tarea de puzzle.



Figura 26.



Figura 27.



Figura 28.

- Descripción del Weblog.

Los recursos de **Internet** fueron fundamentales durante el desarrollo de este módulo de intervención lingüística, ya que uno de los objetivos de este trabajo era desarrollar e implementar **Weblog** como herramienta de aprendizaje en el contexto de las metodologías CALL, por tareas y cooperativo. Este Weblog fue diseñado para complementar y fortalecer el trabajo realizado en el aula.

El Weblog (www.englishvirtualclasses.blogspot.com) se elaboró especialmente para esta investigación a través del sistema online gratuito *Blogger* para trabajar con los alumnos dentro y fuera del horario de clases. Los alumnos utilizaban este recurso para la ejercitación de sus habilidades lingüísticas, la **comprensión oral** se reforzó a

través de ejercicios de comprensión auditiva y videos. La **comprensión lectora** se reforzó a partir del trabajo en las tareas finales a partir de la búsqueda de información en páginas web indicadas por el profesor cuyos links se incluyeron en el weblog. Mientras que la **producción escrita** se reforzó a partir de los comentarios que los alumnos hacían en el weblog.

Además del trabajo en las habilidades lingüísticas, el weblog también incluyó ejercitación para el léxico y el enfoque en la forma, también para amenizar un poco el trabajo se incluyó juegos en cada uno de los módulos. En las Figuras 29 y 30 se observa a los alumnos utilizando el weblog en el laboratorio de computación.



Figura 29.



Figura 30.

La interfaz del Weblog se elaboró de manera simple, para que sus componentes fueran claros y de fácil acceso para los estudiantes. La interfaz del alumno contenía un vínculo a un diccionario, a los ejercicios que debían realizar para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, así como también a los sitios que les permitirían realizar sus tareas finales con éxito.

En la Figura 31 se observa la página principal del blog de la clase que contiene la visión panorámica del weblog y que le permite al alumno poder desplazarse a través de los cuatro módulos. La Figura 32 ilustra algunas descripciones de las tareas finales y los links seleccionados para dichas tareas.



Figura 31. Imagen de la pantalla principal del weblog.
www.englishvirtualclasses.blogspot.

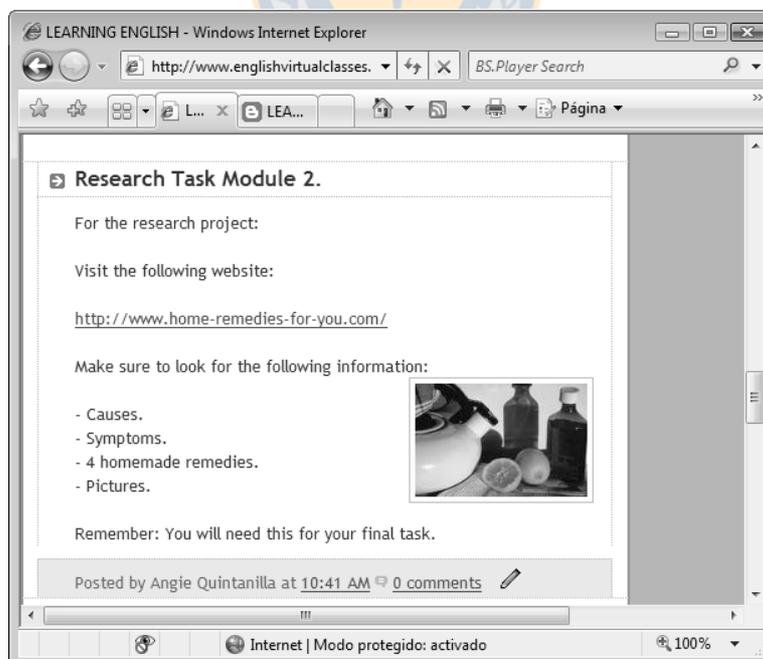


Figura 32. Ejemplo de tarea final.

En las Figura 33 y 34 se observan imágenes de la página web del diccionario bilingüe que se incluyó en el weblog para que los estudiantes consultaran dudas con respecto al significado de algunas palabras. Este diccionario es bastante y completo y posee, además, la transcripción fonética y la pronunciación de la palabra que puede ser escuchada por el alumno, se puede encontrar la palabra en contexto e imágenes. También posee un foro de discusión en el cual los usuarios pueden preguntar a otros usuarios en el caso de tener dudas con respecto a algunos usos de la lengua (léxico), ésta es, sin duda, una herramienta cooperativa valiosa para los usuarios de este diccionario on-line.

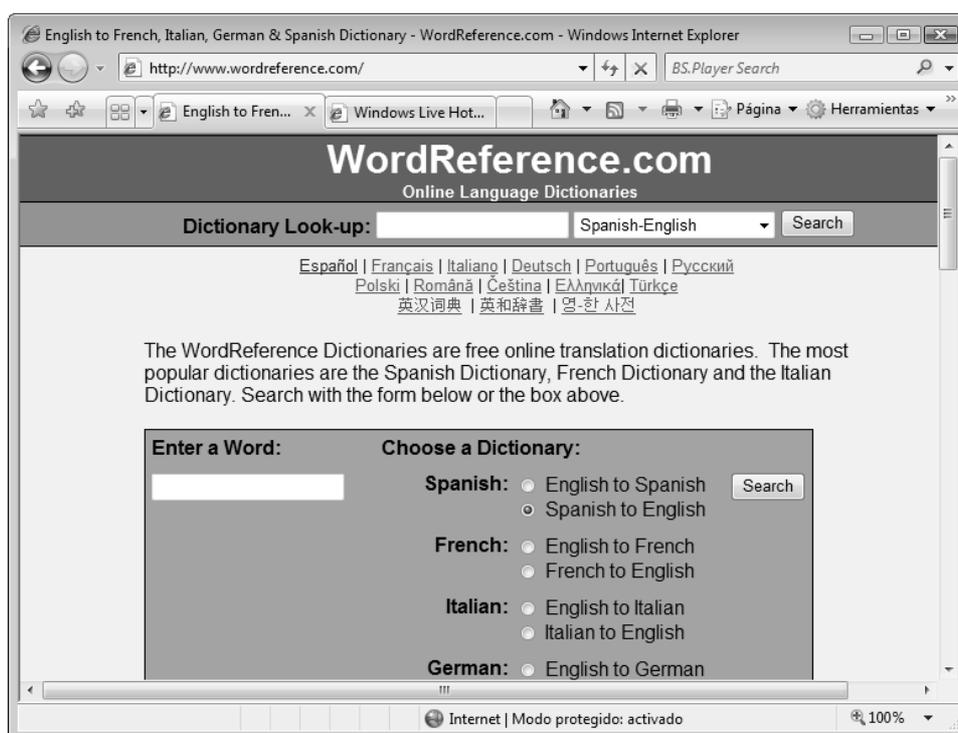


Figura 33. Página principal del diccionario bilingüe. www.wordreference.com

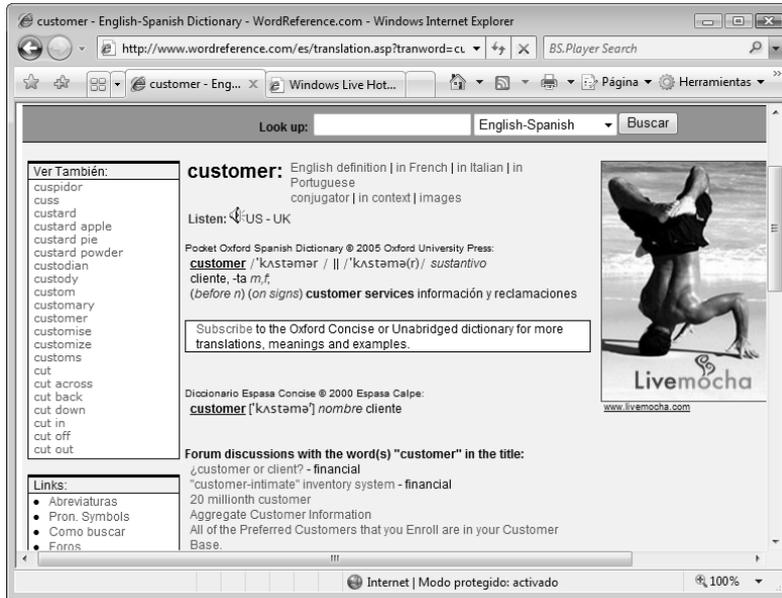


Figura 34. Entrada de la palabra customer.

Como se observa en la Figura 35, la práctica de la **comprensión auditiva** también se vio apoyada en el weblog. Se insertaron videos descargados desde el sitio gratuito www.videojug.com para ilustrar situaciones de comunicación real. En esta tarea, los alumnos deben observar el video e identificar los cuatro remedios caseros para la acidez. Luego, deben responder algunas preguntas.

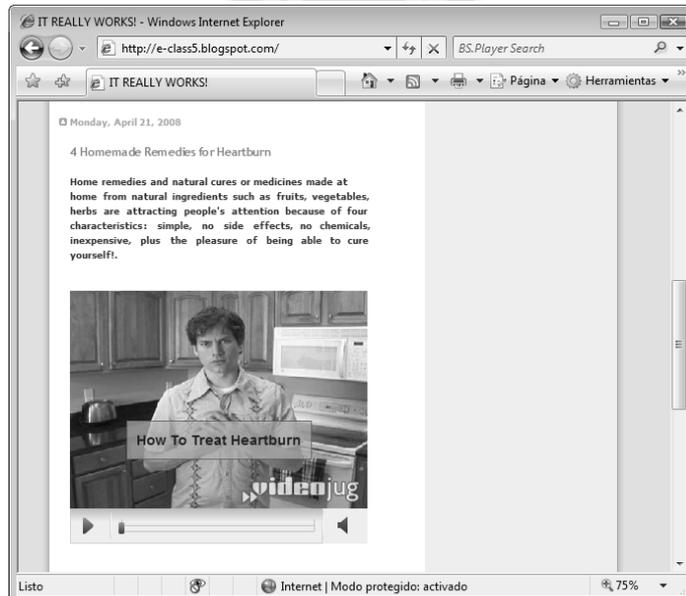


Figura 35. Ejemplo de práctica de la comprensión auditiva a través del weblog.

Para incrementar el léxico de los estudiantes, también se incluyeron actividades de vocabulario. La Figura 36 ejemplifica una actividad de léxico en la cual los estudiantes deben asociar la imagen con el problema de salud, respondiendo a la pregunta: what's wrong with?

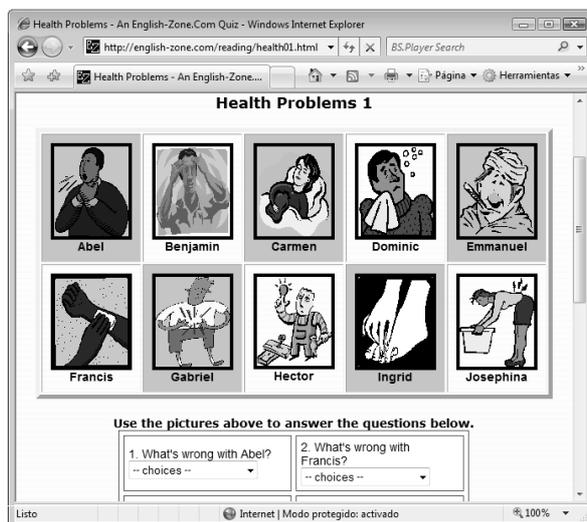


Figura 36. Ejemplo de actividad de vocabulario.

Como muestra la Figura 37 se incluyeron también actividades para promover la comprensión auditiva. En este ejemplo, en particular, el alumno debe escuchar una conversación entre un doctor y un paciente, y responder algunas preguntas.

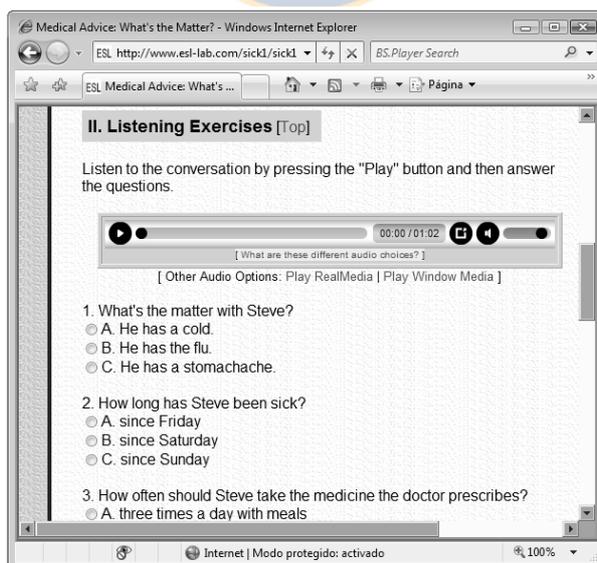


Figura 37. Ejemplo de actividad de audición.

El **enfoque en la forma** también se incluyó en el weblog, la Figura 38 ilustra una tarea de enfoque en la forma en la cual el alumno debe completar un texto sobre la ciudad de Sao Paulo, seleccionando las formas comparativas y superlativas correctas.

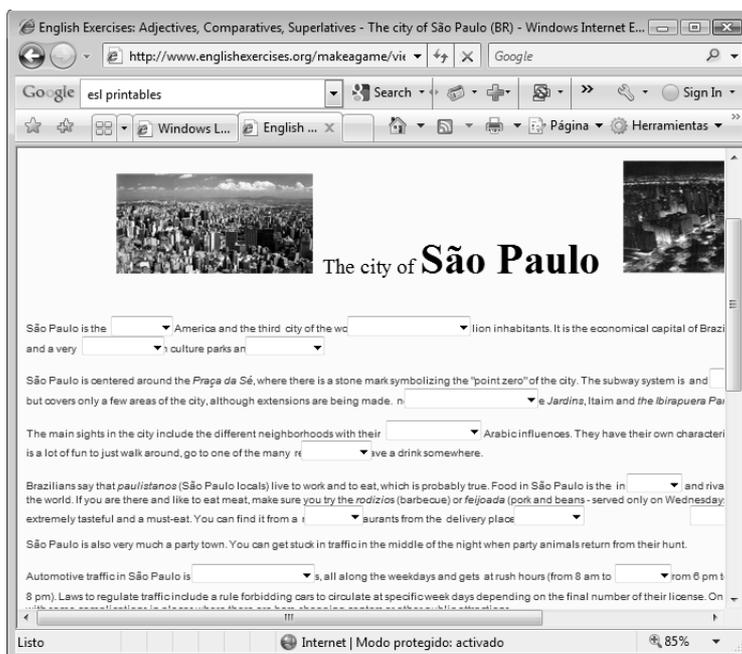


Figura 38. Ejemplo de actividad de enfoque en la forma.

Los **juegos** incluidos en el Weblog, pretendían de alguna manera amenizar el trabajo de los alumnos en el módulo de intervención lingüística y a la vez aumentar el input lingüístico. La Figura 39 ilustra uno de los juegos utilizados en el weblog, en el cual los alumnos deben responder preguntas relacionadas con geografía mundial.

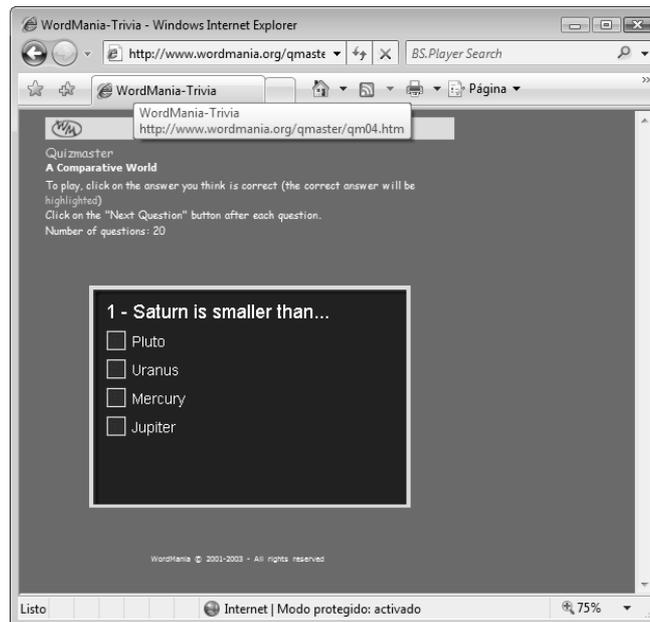


Figura 39. Ejemplo de juegos.

Como se muestra en la Figura 40 los estudiantes practicaron la **producción escrita** en el weblog a través de distintas tareas asignadas durante el proceso. La finalidad de esta tarea en forma particular era decidir (como grupo) un lugar para visitar, como clase, una vez finalizado el curso.

Igualmente, la **oralidad** de alguna manera también se favoreció en este ambiente virtual. Puesto que el blog posee mucho en común con el lenguaje hablado usado en conversaciones diarias (Willis y Willis, 2007).

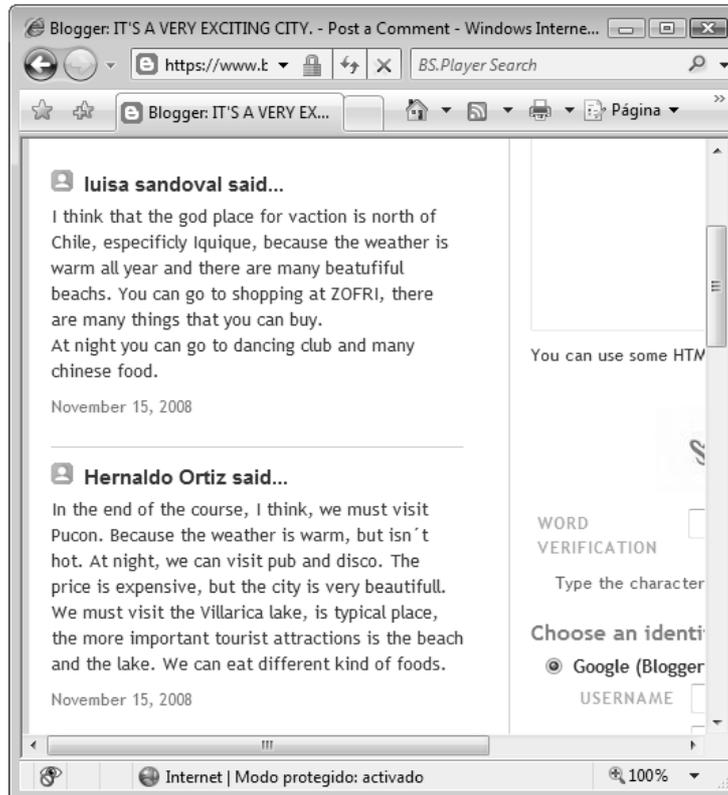


Figura 40. Ejemplo de comentarios sobre una tarea.



Correo Electrónico:

El correo electrónico (e-mail) se utilizó en el desarrollo de esta investigación para el intercambio de correspondencia y comunicación entre los alumnos y el docente. Mediante este medio, los alumnos hicieron llegar al profesor sus tareas de producción escrita corregidas una vez recibido el feedback por parte del profesor. El e-mail no sólo se utilizó para la entrega de tareas, sino que el docente también usó este recurso para comunicarse con los alumnos, animarles a trabajar en sus tareas finales y responder dudas que pudieran surgir durante el desarrollo del curso.

La Figura 41 muestra la imagen de la bandeja de entrada de la casilla electrónica a la que los alumnos debían enviar sus tareas.

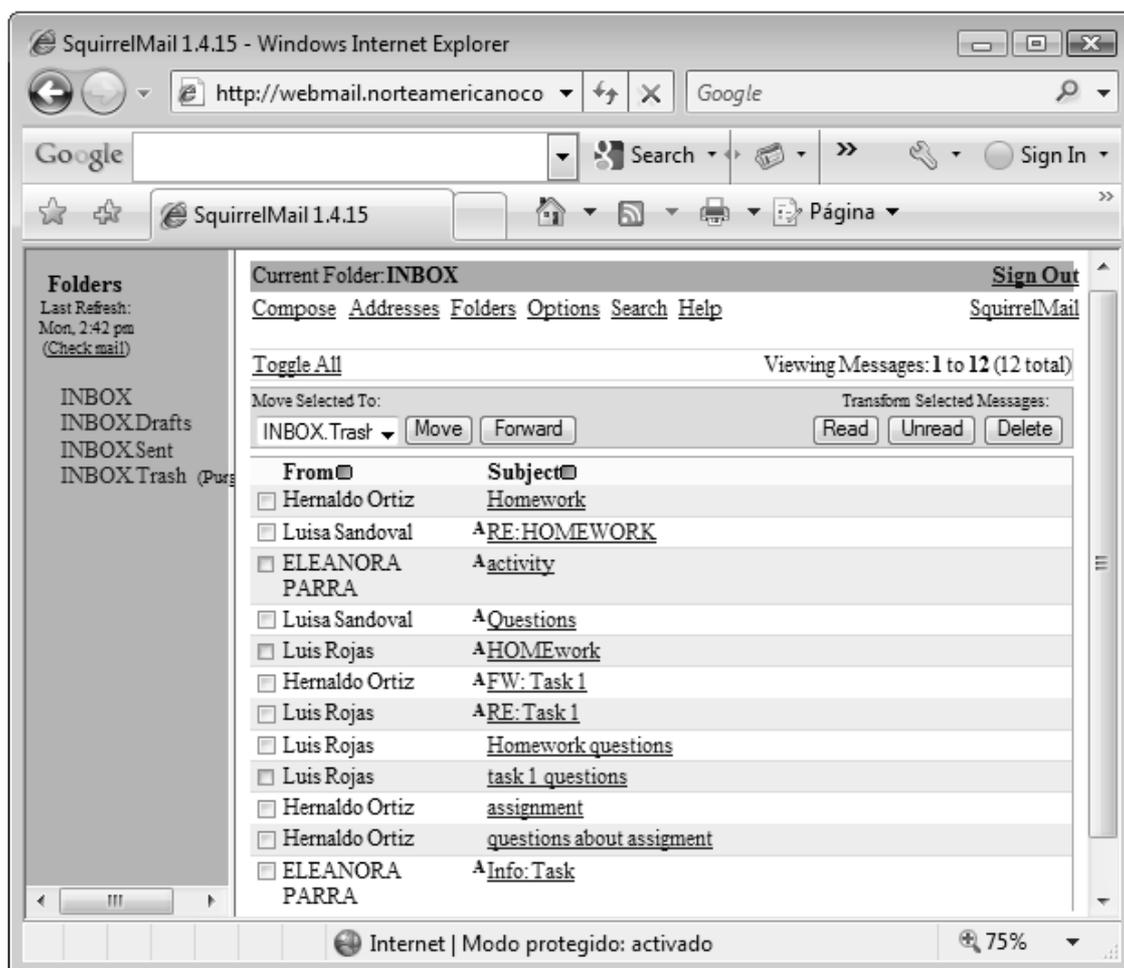


Figura 41. Bandeja de entrada del correo electrónico del docente.

Tareas Finales:

Cada uno de los cuatro módulos contenidos en la intervención lingüística incluía una tarea final específica. El módulo 1 tenía como tarea final el diseño de un brochure turístico, la Figura 42 ejemplifica algunos de los catálogos desarrollados por los estudiantes.

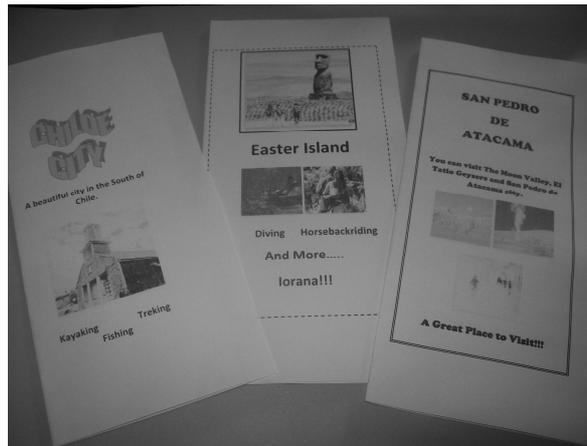


Figura 42. Ejemplos de Tareas Finales del Módulo 1.

El módulo 2 tenía como tarea final la confección de un menú a base de comida chilena para una delegación extranjera, la Figura 43 ejemplifica algunos de los menús desarrollados por los estudiantes.

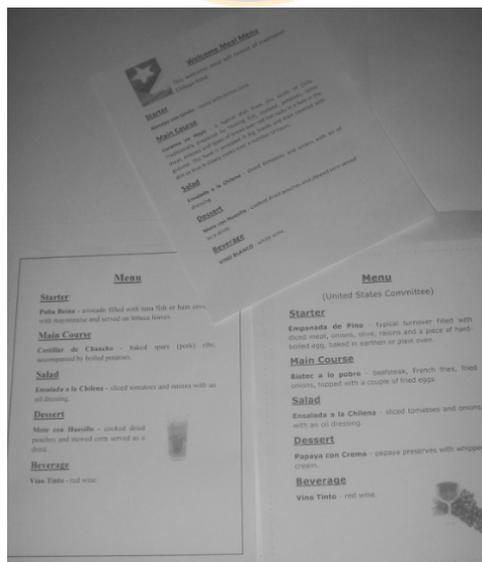


Figura 43. Ejemplos de Tareas Finales del Módulo 2.

El módulo 3 tenía como tarea final la confección de un poster en relación con alguna enfermedad, la Figura 44 ejemplifica algunos de los posters desarrollados por los estudiantes.

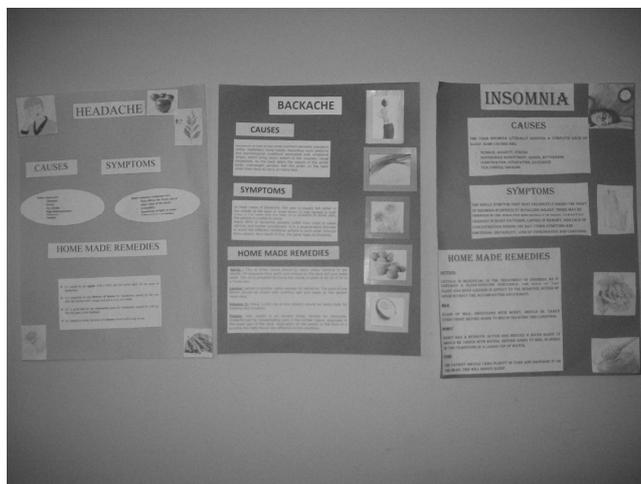


Figura 44. Ejemplos de Tareas Finales del Módulo 3.

El módulo 4 tenía como tarea final el desarrollo de una presentación powerpoint relacionada con una maravilla del mundo, la Figura 45 ejemplifica algunas de las presentaciones desarrollados por los estudiantes.



Figura 45. Ejemplos de Tareas Finales del Módulo 4.

CAPITULO III

ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS.

En esta sección se presentarán los resultados obtenidos en el estudio experimental. Una vez expuesta los resultados, se procederá al análisis y discusión de los mismos. Este razonamiento pretende responder al problema planteado y a la hipótesis de investigación de acuerdo a los fundamentos discutidos en el marco teórico considerando los siguientes criterios:

1. Efectos del **módulo de intervención lingüística** para el desarrollo de las habilidades lingüísticas utilizado por el grupo experimental en contraste con el grupo control.
2. Aumento de aprendizaje obtenido por ambos grupos al término de la investigación en cada habilidad lingüística.

III.1. Procesamiento de los datos.

Una vez finalizado el ciclo de exposición al módulo de intervención lingüística del grupo experimental y las clases tradicionales del grupo control, se procedió a evaluar el pre-test y post-test de los 12 sujetos que componían la muestra.

- Pre- Test y Post Test de Habilidad Comunicativa:

La revisión se realizó considerando las tres partes del examen:

- Comprensión lectora y producción escrita.
- Comprensión auditiva.
- Producción oral.

- Pre- Test y Post Test de Proceso de Intervención Lingüística:

La corrección se realizó considerando las 6 partes del test:

- Comprensión Auditiva.
- Gramática.
- Vocabulario.
- Producción Escrita.
- Comprensión Lectora.
- Conversación.

En ambos test el resultado final obtenido por cada alumno se calculó en base al porcentaje ponderado de todas las partes del examen.

III.2. Resultados.

Al igual que en el Estudio Exploratorio, el experimento consideró una variable *independiente* y una variable *dependiente*. Se consideró como variable **independiente** la **metodología de enseñanza** (enfoques por tareas y cooperativo mediatizados por la tecnología versus enfoque comunicativo). Como variable **dependiente** se consideró el **incremento en el aprendizaje** de la lengua inglesa en temáticas específicas, ya que ambos grupos recibieron enseñanza del idioma manteniendo los mismos objetivos pero utilizando distintas metodologías.

- Resultados de Habilidad Comunicativa:

En relación con la hipótesis planteada en la investigación, las Tablas 10 y 11 presentan los resultados obtenidos en el pre-test y post-test del **Grupo Experimental**. Se ilustran los resultados que cada sujeto (S) de este grupo obtuvo por habilidad.

S	Comprensión Lectora %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
1	40	50	64	33
2	43	60	72	55
3	46	50	68	44
4	49	55	64	33
5	34	50	60	22
6	34	40	60	33

Tabla 10. Resultados Pre-test grupo experimental.

S	Comprensión Lectora %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
1	71	85	92	78
2	66	90	96	100
3	66	80	92	90
4	66	90	88	78
5	46	85	84	67
6	51	75	80	56

Tabla 11. Resultados Post-test grupo experimental.

Como se puede observar a partir de las Tablas 10, 11 y 12, los resultados muestran que hubo un aumento considerable en el aprendizaje de la lengua en los sujetos que utilizaron el módulo de intervención lingüística. En la Tabla 12 observamos que la habilidad que se vio más favorecida fue la **producción oral**, con un 45% de aumento. La **producción escrita** y la **comprensión auditiva** aumentaron un 35% y un 24% respectivamente, y la **comprensión lectora** sólo lo hizo un 20%.

	Comprensión Lectora %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
Pre- test	40	50	64	33
Post-test	60	85	88	78
Diferencia	20	35	24	45

Tabla 12. Resultados por ítem grupo experimental.

La Tabla 13 considera el **avance de cada alumno** en relación con el resultado total del test, es posible señalar que tres alumnos subieron su porcentaje entre un 20% y un 25%, tres alumnos lo hicieron entre un 25% y un 30% y uno lo hizo un 33%. El sujeto número 1 fue el que logró la mayor diferencia entre el pre y el post test. Este alumno subió 33% luego del experimento puesto que obtuvo 48% en el pre test y 81% en el post test.

S	Pre Test %	Post Test %	Diferencia %
1	48	81	33
2	56	83	27
3	53	79	26
4	53	79	26
5	42	67	25
6	43	65	22

Tabla 13. Diferencias pre- post test por alumno grupo experimental.

El Gráfico 4 muestra los porcentajes finales señalados en la Tabla 13 considerando los resultados de los alumnos del grupo experimental en cada uno de los ítems del test.

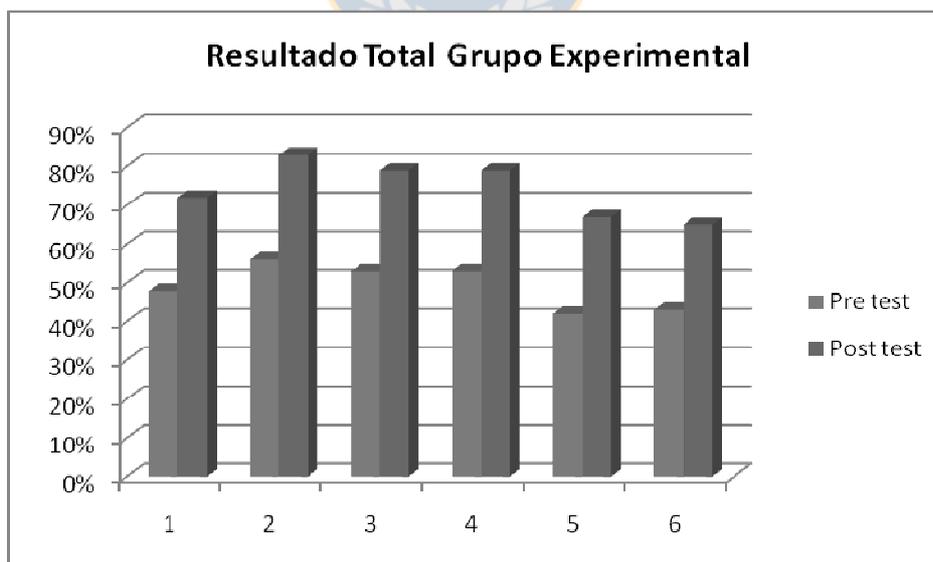


Gráfico 4. Resultado total grupo experimental.

Las Tablas 14 y 15 representan los resultados observados en el pre-test y post-test del **Grupo Control**. En cada una de dichas tablas se ha consignado los resultados en porcentaje de cada sujeto del grupo control (S). Considerando estas cifras es posible señalar que el avance total por habilidad no mostró el mismo incremento que el mostrado por el grupo experimental. De acuerdo a los datos en la Tabla 16, la habilidad que logró un mayor incremento fue la **producción oral**, con una diferencia de un 37%. Luego le siguen la **producción escrita** con un 25% y la **comprensión lectora** con un 20% y finalmente la **comprensión auditiva** con un 12%.

S	Comprensión Lectora %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
1	43	50	76	33
2	40	40	64	33
3	43	35	72	33
4	49	50	68	44
5	46	55	60	44
6	54	65	72	56

Tabla 14. Resultados Pre-test grupo control.

S	Comprensión Lectora %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
1	60	56	88	67
2	54	52	80	67
3	57	52	84	56
4	60	60	80	89
5	57	64	76	67
6	77	68	88	89

Tabla 15. Resultados Post-test grupo control.

	Comprensión Lectora %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
Pre- test	40	50	68	40
Post-test	60	75	80	77
Diferencia	20	25	12	37

Tabla 16. Resultados por ítem grupo control.

S	Pre Test %	Post Test %	Diferencia %
1	53	71	18
2	46	65	19
3	48	66	18
4	54	72	18
5	52	69	17
6	62	83	21

Tabla 17. Diferencias pre- post test por alumno grupo control

En cuanto al **análisis individual** de los estudiantes del **grupo control**, se puede observar en la Tabla 17 que, cinco alumnos aumentaron entre un 17 y un 20% y que sólo uno lo hizo un 20%. El estudiante 6 fue el que mostró un mayor avance pues presentaba un 62% en el pre-test y obtuvo un 83% en el post- test.

El Gráfico 5 muestra los porcentajes finales considerando los resultados de cada uno de los alumnos del grupo control en cada uno de los ítems del test.

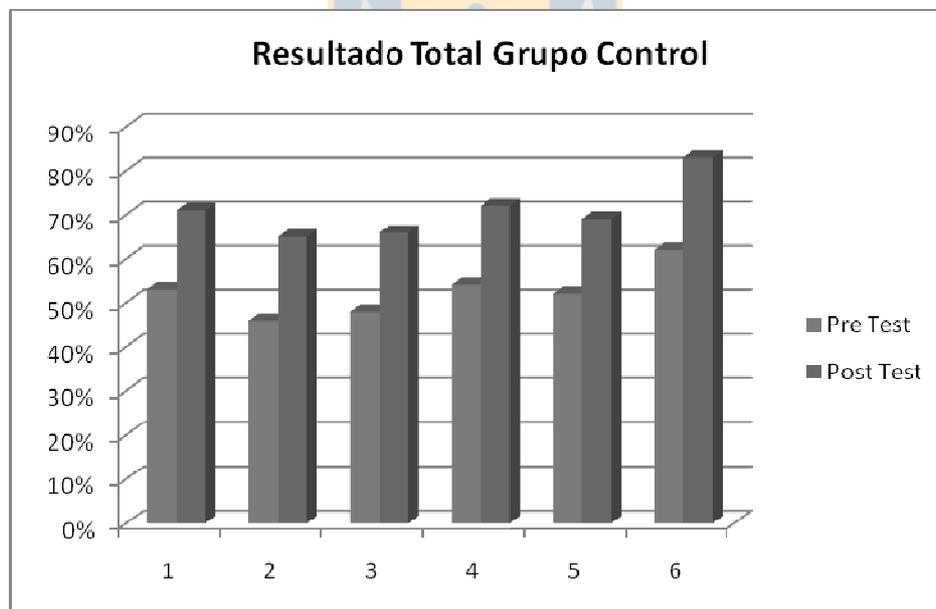


Gráfico 5. Resultado total grupo control.

La Tabla 18 presenta la diferencia del resultado final de los grupos tomando en cuenta los porcentajes finales de los test. Como se puede apreciar, el progreso en el aprendizaje obtenido por el grupo experimental fue mayor que el logrado por el grupo control.

Grupo	Pre test	Post test	Diferencia
Experimental	49%	75 %	26 %
Control	52 %	70 %	18 %

Tabla 18. Diferencia Final entre grupo experimental y grupo control.

El gráfico 6 ilustra los porcentajes finales tomando en consideración el resultado de ambos grupos en el pre-test y post-test.

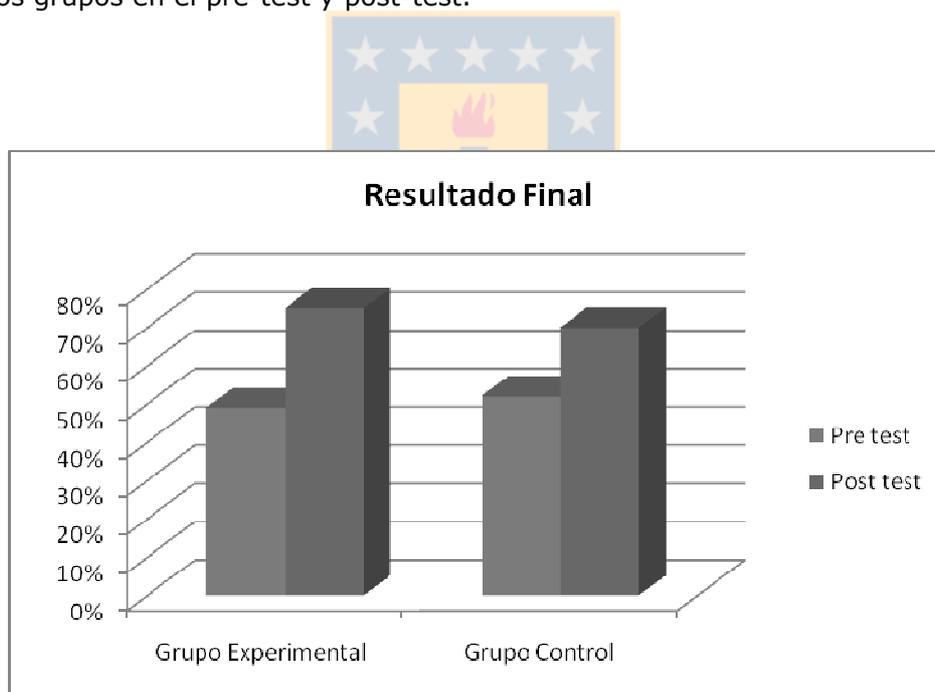


Gráfico 6. Resultado Final.

- Resultados de Proceso de Intervención Lingüística:

En relación con el test de proceso de intervención lingüística, las Tablas 19 y 20 presentan los resultados obtenidos en el pre-test y post-test del **Grupo Experimental**. Se ilustran los resultados que cada sujeto (S) de este grupo obtuvo en cada ítem incluido en el test.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	50	37.5	25	50	33.3	33.3
2	62.5	50	75	66.6	66.6	55.5
3	50	37.5	25	66.6	66.6	44.4
4	50	37.5	50	50	66.6	33.3
5	50	37.5	50	50	33.3	33.3
6	50	25	0	25	66.6	33.3

Tabla 19. Resultados Pre-test grupo experimental.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	87.5	87.5	100	83	66.6	66.6
2	87.5	87.5	100	100	66.6	100
3	75	62.5	75	66.6	66.6	88.8
4	75	62.5	100	83	66.6	77.7
5	87.5	75	100	91.6	66.6	66.6
6	75	75	50	66.6	66.6	55.5

Tabla 20. Resultados Post-test grupo experimental.

Como se puede observar a partir de las Tablas 19, 20 y 21, los resultados muestran que hubo un aumento considerable en el aprendizaje de la lengua en los sujetos que utilizaron el módulo de intervención lingüística. En la Tabla 21 observamos que la habilidad que se vio más favorecida fue la **producción oral**, con un 37% de aumento. La **producción escrita** y la **comprensión auditiva** aumentaron un 30.5% y un 29.2% respectivamente, y la **comprensión lectora** sólo lo hizo un 11.1.

	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
Pre- test	52	37.5	37.5	51.3	55.5	38.8
Post-test	81.2	75	87.5	81.8	66.6	75.8
Diferencia	29.2	37.5	50	30.5	11.1	37

Tabla 21. Resultados por ítem grupo experimental.

La Tabla 22 considera el **avance de cada alumno** en relación con el resultado total del test, es posible señalar que cuatro alumnos subieron su porcentaje entre un 20% y un 30% y dos entre un 40 y un 45%. El sujeto número 1 fue el que logró la mayor diferencia entre el pre y el post test. Este alumno subió 43% luego del experimento puesto que obtuvo 40% en el pre test y 83% en el post test.

S	Pre Test %	Post Test %	Diferencia %
1	40	83	43
2	62	91	29
3	51	72	21
4	47	77	30
5	43	83	40
6	34	60	26

Tabla 22. Diferencias pre- post test por alumno grupo experimental.

El Gráfico 7 muestra los porcentajes finales señalados en la Tabla 22 considerando los resultados de los alumnos del grupo experimental en cada uno de los ítems del test.

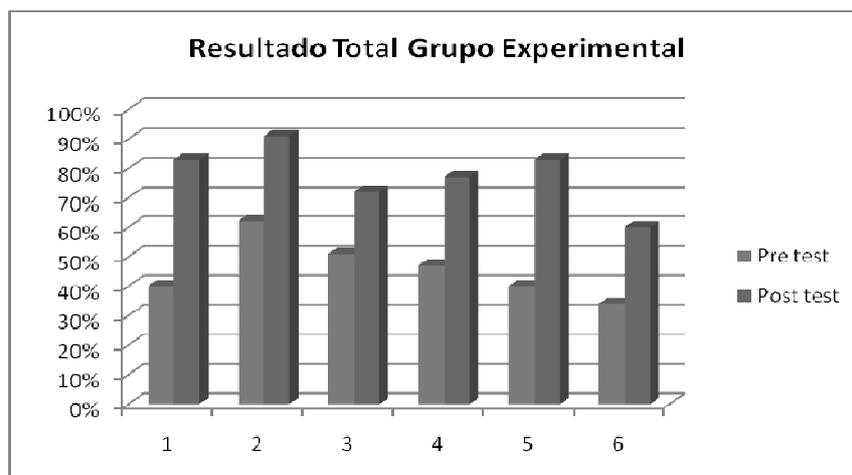


Gráfico 7. Resultado total grupo experimental.

Las Tablas 23 y 24 representan los resultados observados en el pre-test y post-test del **Grupo Control**. En cada una de dichas tablas se ha consignado los resultados en porcentaje de cada sujeto del grupo control (S). Considerando estas cifras es posible señalar que el avance total por habilidad no mostró un incremento tan considerable luego de las 7 semanas. De acuerdo con los datos en la Tabla 25, la habilidad que logró un mayor incremento fue la **producción oral**, con una diferencia de un 33.3%. Luego le siguen la **producción escrita** con un 17.9% y la **comprensión auditiva** con un 17.4% y finalmente la **comprensión lectora** con un 14%.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	62.5	50	25	50	50	33.3
2	50	25	50	58.3	50	33.3
3	75	12.5	25	33.3	83	33.3
4	75	37.5	50	66.6	66.6	55.5
5	50	12.5	50	66.6	66.6	33.3
6	75	12.5	75	66.6	100	55.5

Tabla 23. Resultados Pre-test grupo control.

S	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
1	87.5	75	75	66.6	66.6	66.6
2	75	50	100	75	66.6	66.6
3	87.5	50	50	50	100	55.5
4	100	75	50	83	66.6	88.8
5	62.5	62.5	75	83	100	77.7
6	75	62.5	100	91.6	100	88.8

Tabla 24. Resultados Post-test grupo control.

	Comprensión Auditiva %	Gramática %	Vocabulario %	Producción Escrita %	Comprensión Lectora %	Producción Oral %
Pre- test	64	25	45.8	56.9	69.3	40.7
Post-test	81.2	62.5	75	74.8	83.3	74
Diferencia	17.2	37.5	30.8	17.9	14	33.3

Tabla 25. Resultados por ítem grupo control.

S	Pre Test %	Post Test %	Diferencia %
1	47	72	25
2	45	70	25
3	43	64	21
4	60	81	21
5	49	77	28
6	66	85	19

Tabla 26. Diferencias pre- post test por alumno grupo control

En cuanto al **análisis individual** de los estudiantes del **grupo control**, se puede observar en la Tabla 26 que, un alumno aumento un 19% y cinco aumentaron entre un 21 y un 28%. El estudiante 5 fue el que mostró un mayor avance pues presentaba un 49% en el pre-test y obtuvo un 77% en el post- test.

El Gráfico 8 muestra los porcentajes finales considerando los resultados de cada uno de los alumnos del grupo control en cada uno de los ítems del test.

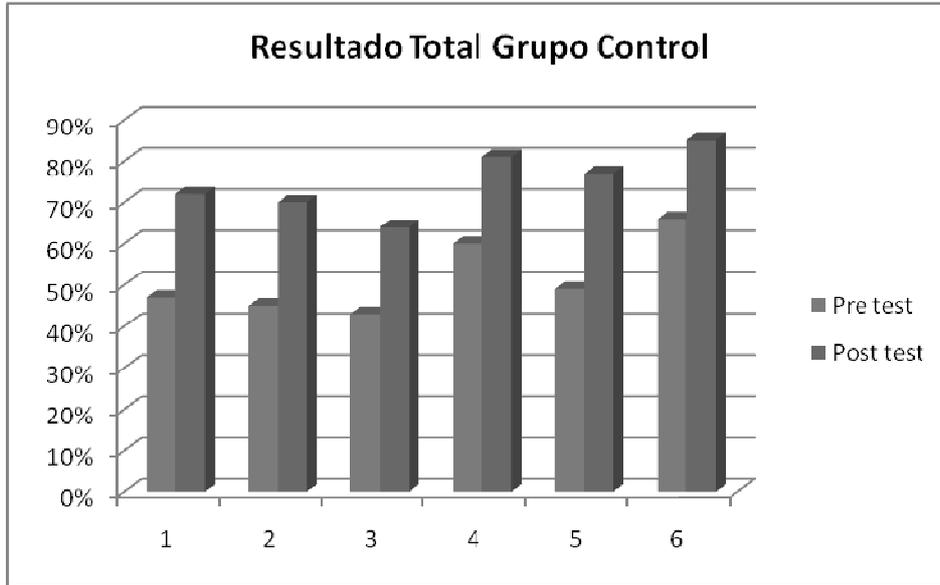


Gráfico 8. Resultado total grupo control.

La Tabla 27 presenta la diferencia del resultado final de los grupos tomando en cuenta los porcentajes finales de los test. Como se puede apreciar, el progreso en el aprendizaje obtenido por el grupo experimental fue mayor que el logrado por el grupo control.

Grupo	Pre test	Post test	Diferencia
Experimental	46 %	78 %	32 %
Control	52 %	75 %	23 %

Tabla 27. Diferencia Final entre grupo experimental y grupo control.

El gráfico 9 ilustra los porcentajes finales tomando en consideración el resultado de ambos grupos en el pre-test y post-test.

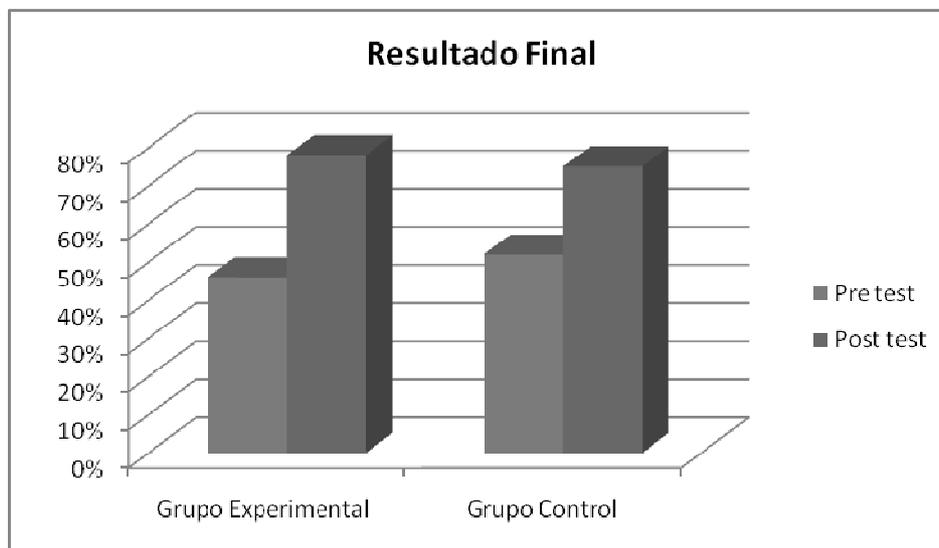


Gráfico 9. Resultado Final.

Considerando las diferencias obtenidas en ambos test (habilidad comunicativa **8%** e intervención lingüística **9%**) se puede afirmar que el aprendizaje ganado por el grupo experimental se debió a la organización del diseño, la forma en que fueron presentados los materiales y las vías de entrega de éstos (utilizando recursos de internet). Todo esto favoreció que los alumnos desarrollaran las habilidades de forma integrada y compacta involucrándolos de una manera profunda a los objetivos del modelo.

Análisis Estadístico:

Con el objetivo de comprobar si el mejoramiento en el aprendizaje del grupo experimental presenta validez estadística, se realizaron pruebas estadísticas para el test de habilidad comunicativa y para el test de proceso de intervención lingüística.

- Habilidad Comunicativa:

Para comprobar la eficiencia del modelo de intervención lingüística se compararon los resultados del pre y post test en cada uno de los grupos estudiados. Al aplicar una prueba estadística para la diferencia de medias de ambos test se obtiene, en el caso del grupo experimental que hay diferencias estadísticas significativas (**p=0,0003**) entre ambos test. En el caso del grupo control, las diferencias estadísticas también son significativas (**p=0,0008**). Si bien los resultados muestran diferencias significativas en ambos grupos, lo relevante es que en el caso del grupo experimental hubo un mayor incremento que en el grupo control.

Los supuestos, normalidad (**p>0.1**) homogeneidad (**p>0.6**) de varianza, que validan el test anterior se cumplen satisfactoriamente ambos casos.

Luego, al comparar las diferencias de los resultados de los pre y post test entre los grupos experimental y del grupo control mediante un test de comparación de medias se obtuvo un valor (**p= 0,05**) lo que no permite concluir con certeza sobre la diferencia de medias entre los grupos, sin embargo dicho resultado puede ser atribuido al escaso tamaño de muestra.

Al verificar los supuestos que validan el test anterior se obtuvieron valores **p>0.5** que muestran la homogeneidad y normalidad de las muestras.

Los estudiantes del grupo experimental incrementaron su aprendizaje en un 26% mientras que el grupo control lo hizo en un 18%. La diferencia obtenida entre ambos grupos es de un 8% más de aprendizaje en el grupo experimental. Es importante mencionar que ambos grupos presentaron porcentajes similares el momento de rendir el pre test (49% el grupo experimental y 52% el grupo control).

- Proceso de intervención lingüística:

El análisis estadístico del proceso de intervención lingüística se realizó del mismo modo que el análisis de habilidad comunicativa.

Se compararon los resultados del pre y post test en cada uno de los grupos estudiados. Al aplicar una prueba estadística para la diferencia de medias de ambos test se obtiene, en el caso del grupo experimental que hay diferencias estadísticas significativas (**$p < 0,0001$**) entre ambos test. En el caso del grupo control, diferencias estadísticas también son significativas (**$p = 0,0003$**).

Los supuestos, normalidad (**$p > 0.1$**) homogeneidad (**$p > 0.6$**) de varianza, que validan el test anterior se cumplen satisfactoriamente ambos casos.

Luego, comparar las diferencias de los resultados de los pre y post test entre los grupos experimental y del grupo control a partir de un test de comparación de medias se encontró que hay evidencia estadística significativa (**$p = 0,003$**) para concluir que las medias de las diferencias de ambos grupos son distintas, presentando un valor mayor en el caso del grupo intervenido.

Al verificar los supuestos que validan el test anterior se obtuvieron valores **$p > 0.5$** que muestran la homogeneidad y normalidad de las muestras.

Al comenzar el estudio, ambos grupo presentaron diferencias en su pre- test (46% el grupo experimental y un 52 % el grupo control) lo que deja una brecha de un 8% entre ambos grupos en el inicio del experimento, al finalizar el proceso de intervención lingüística los estudiantes del grupo experimental incrementaron su aprendizaje en un 9 % más que los estudiantes del grupo control, el grupo experimental incremento su aprendizaje en un 32% mientras que el grupo control lo hizo en un 23%.

III.3 Encuestas de satisfacción.

Dentro de los objetivos específicos de esta investigación se esperaba:

- Constatar la percepción de los estudiantes en relación a la metodología propuesta en esta investigación y su contribución en el desarrollo de la habilidad comunicativa.

A fin de responder este objetivo, los alumnos respondieron una pequeña encuesta de tres preguntas las cuales fueron incluidas en el weblog como una tarea más de la clase. Estas preguntas están en la lengua meta y se esperaba que los alumnos pudieran responderlas haciendo uso de la misma. Las preguntas incluidas son las siguientes:

- Do you think the use computers is effective for learning another language?
- Did this platform or weblog help you to learn English in some way?
- Would you repeat this experience (using the internet and cooperative learning)? Why or Why not?

La encuesta fue completada por el 100% de los alumnos del grupo experimental y a continuación se presentan las respuestas obtenidas.

Estudiante 1: "I think that using computers is effective because I'm learning a lot. The plataform is a good method of learning english. It's a good idea to repeat this experience because is fun".

Estudiante 2: "is so important to use computers for learning the other language, because is more interactive. This platform help me because is very good to practise the language. I repat the experience, because it 's didactic."

Estudiante 3: "I thinkk using computers is one of the fstest and easiest way to learn another language. For me, this platform has been very helpful for learning English. The exercises and comments are an important part of the class. I hope to improve my English. I want to repeat this experience."

Estudiante 4: "I think it's useful for as. Because is faster and easier. Yes, because is more didactic. Yes, I repeat this experience, because is a very interesting way to learn."

Estudiante 5: "I think that the computer is a so gud idea didactic and original and it's important to learn English and the students is co happy with this platform."

Estudiante 6: "Work with computers helps to do classes funnier and more practical. also serves to correct the mistakes."

Como se puede apreciar, los comentarios de los estudiantes fueron positivos, ya que coinciden en que el uso de los recursos multimediales y del weblog fue un aporte para su aprendizaje permitiendo que éste fuera más **didáctico**, más **práctico** y más **interactivo** (en palabras de los estudiantes). Además de ser una forma interesante de aprender que proveía una mayor practica en la lengua.

Algo interesante que cabe mencionar, es qua a pesar de que en el grupo experimental, se encontraban alumnos universitarios, ésta era la primera vez que ellos utilizaban computadores en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Cabe señalar también, que esta encuesta fue respondida por los estudiantes utilizando la lengua meta y es posible sus breves respuestas se deban a que los estudiantes presentan un nivel de inglés básico que posiblemente vez no les permitió expresarse de una forma más extensa. Podría de este considerarse como una limitante, pero esta pequeña encuesta se transforma a la vez en una tarea de aprendizaje donde el alumno hace un uso real de la lengua con fines comunicativos.

De alguna forma estas opiniones apoyan los resultados obtenidos en esta investigación que señalan que los estudiantes del grupo experimental mostraron un mayor aprendizaje que los estudiantes del grupo control.

CAPITULO IV

En esta cuarta y última parte de la tesis, se presentan las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de este estudio experimental. Del mismo modo, se incluyen proyecciones en cuanto a futuras investigaciones.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera ha sido a lo largo de los años un área de constante investigación y actualización dado lo complejo de dicho proceso. Por esta razón, muchas veces es el docente quien observa dificultades en ya sea en el proceso de enseñanza o de aprendizaje de este modo, es él quién realiza la función de investigador docente.

Los motivos que originaron esta investigación se fundamentan sobre la base de la necesidad de buscar en los métodos actuales de enseñanza de la lengua nuevas estrategias que permitan mejorar las habilidades comunicativas de los aprendices a la vez que incorporan elementos tecnológicos en dicho proceso.

La metodología utilizada en esta investigación pretende ser de ayuda para los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, a la vez que desarrollan factores sociales y cognitivos. Por otra parte, la incorporación de la red como material pedagógico aproxima a los estudiantes a nuevas tecnologías permitiendo innovación, flexibilidad y autonomía en el trabajo académico.

Esta investigación fue sustentada sobre la base de enfoques metodológicos, que a la luz del marco teórico propuesto, han probado ser efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Luego de haber aplicado el módulo de intervención lingüística y examinar los resultados obtenidos es posible esbozar algunas conclusiones:

Los modelos metodológicos de **enseñanza basada en tareas** y el **aprendizaje cooperativo** potenciaron el trabajo en el aula y las oportunidades de interacción en la lengua meta, a través de la interacción alumno- alumno que se ve beneficiada por el aprendizaje cooperativo.

En relación con el **enfoque basado en tareas**, es posible señalar que el uso de tareas comunicativas permitió que los estudiantes compartieran experiencias personales y sus puntos de vista frente a las tareas de resolución de problemas, lo cual motivó la participación y el uso de la lengua con fines comunicativos reales y significativos.

En cuanto al **aprendizaje cooperativo**, el uso de grupos de trabajo en los cuales cada miembro cumpliera un rol determinado para el logro de una meta común mostró ser una alternativa beneficiosa en el desarrollo de las tareas, del mismo modo esta modalidad de trabajo creó un clima de respeto y compañerismo, así como también una interdependencia e interés de que todos los miembros del grupo aprendieran y contribuyeran en la resolución de las tareas asignadas. Si bien al principio se presentaron algunos problemas con el uso de la lengua materna, poco a poco los estudiantes comprendieron lo poco beneficioso que esto era para su proceso de aprendizaje, y su uso comenzó a disminuir rápidamente.

El uso de las **Tecnologías de Información y Comunicación** tuvo un rol fundamental, ya que permitió por una parte el acceso a un mayor input para los estudiantes y una exposición a la lengua meta en un contexto real (páginas web). Por otra parte, el uso de **correo electrónico** permitió que los estudiantes pudieran aclarar dudas y por otra parte le permitió al docente apoyar el trabajo de los estudiantes aún fuera de la sala de clases. Esta forma de utilizar e-mail, si bien es beneficiosa es la vez una tarea demandante para el docente, puesto que generalmente no se atiende un solo curso a la vez, por lo cual puede ser difícil responder todos los mails recibidos.

El uso de **Weblog** proveyó a los estudiantes practica adicional en comprensión lectora, comprensión auditiva y producción escrita; promovió la exploración de sitios web y a la vez promovió el intercambio verbal online. Tal como lo señalaban algunas investigaciones (Terry, 2000; Swaffar, 1998) los estudiantes que frecuentemente eran

temerosos en la sala de clases, se veían motivados y menos reticentes a participar en las discusiones online.

En relación a la **encuesta de satisfacción** aplicada a los estudiantes con respecto al modelo metodológico utilizado, fue posible obtener comentarios positivos que señalan que la metodología utilizada permitió un aprendizaje didáctico, interactivo e interesante (en palabras de los estudiantes). La incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera constituyó una innovación, puesto que, permitió que los alumnos dejaran de trabajar en un escenario distinto, lo cual motivó a los estudiantes y de acuerdo a Krashen (1985) sería uno de los factores que incluye en la actuación de los alumnos.

A fin de demostrar la efectividad del módulo de intervención lingüística se utilizó un **diseño experimental pre-test y post-test grupo control**, el cual permitió demostrar la efectividad de los objetivos planteados en el diseño. De acuerdo a los resultados obtenidos en el pre y post test, es posible señalar que las habilidades de **producción oral y producción escrita** fueron las más beneficiadas con el modelo metodológico propuesto, estos resultados son avalados por los estudios de Samsonov y Shih (2000), Terry (2000), Liontas (2001) y Morales (2008) en los cuales se obtuvo como resultado un aumento en la producción oral y escrita. Del mismo modo, autores como Bygate et al.s' (2001) han señalado que las tareas están dirigidas al desarrollo específico de estas habilidades.

En el modelo metodológico propuesto, la **producción oral**, se vio beneficiada por el uso de tareas de comunicación y del trabajo cooperativo que permitió una mayor independencia de los alumnos en relación al docente y un mayor intercambio en la lengua meta. El incremento en la oralidad también podría deberse al enfoque en la negociación de significado por sobre el enfoque en la forma durante el desarrollo de las tareas de comunicación. Otro factor que podría considerarse es la búsqueda de tareas significativas para los estudiantes y la posibilidad de compartir experiencias personales, lo que aumentó la participación de los estudiantes y por consiguiente se tradujo en un mayor uso de la lengua.

La **producción escrita**, por su parte, se trabajó en el manual del estudiante en tareas tendientes al desarrollo de la escritura en forma particular, así también, el

enfoque cooperativo, requirió que los alumnos tomaran notas para luego poder compartirlas con el resto de la clase. Del mismo modo, la escritura se vio favorecida a través del uso del weblog en el cual el alumno debió completar tareas de comunicación con énfasis en esta habilidad. Asimismo, el correo electrónico se constituyó en un elemento extra que requirió un mayor uso de la producción escrita para los estudiantes, pero a la vez, tanto el weblog como el correo electrónico, de acuerdo a autores como Foerstsch (1995) y Warschauer (2006) apoya la oralidad ya que el discurso escrito en CMC posee características comunes al discurso hablado.

Estas dos habilidades (producción oral y escrita) fueron las que se beneficiaron en mayor manera puesto que tanto el manual como el weblog tuvieron como objetivo la integración y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas a partir de las tareas que debieron realizar los estudiantes. Igualmente es posible observar esto en las tareas finales, las cuales comienzan con una tarea de investigación y conversación en la cual los alumnos deben utilizar los recursos de internet para obtener información (comprensión lectora), luego deben compartir dicha información con el resto del grupo (producción escrita y oral). Luego los grupos deben seleccionar la información que les parezca más interesante o mejor lograda, y finalmente deben obtener un producto físico (producción escrita) el cual deben presentar a sus compañeros brevemente en forma oral.

Mediante esta investigación fue posible llegar a conclusiones que pretenden contribuir a la lingüística aplicada, especialmente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Los resultados evidencian que el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés en los estudiantes del grupo experimental se vieron beneficiadas a partir del módulo propuesto en esta investigación. Estos resultados no pretenden ser concluyentes dado el tamaño de la muestra, pero sí muestran una tendencia que señalaría que sería ventajoso replicar la metodología propuesta en esta investigación.

Por esta razón se sugiere incorporar el enfoque basado en tareas, el enfoque cooperativo, las tecnologías de información y comunicación y CALL en el proceso de enseñanza de lenguas. El alcance que estas metodologías tienen y pueden llegar a tener en la enseñanza de idiomas no ha sido aún explorado lo suficiente en nuestro país, por esto, se propone además llevar a cabo estudios posteriores que permitan

apoyar las tendencias observadas en este trabajo, incorporando CMC de tipo sincrónico (chat).

Los desafíos que impone la tecnología no son fáciles y es necesario que los docentes estén preparados para incluir actualizaciones en su quehacer pedagógico. En este contexto, el profesor debe estar familiarizado con dichas tecnologías.

La tecnología no pretende ser la panacea para la educación por lo que debemos tener en cuenta algunos puntos al momento en que incorporar la tecnología en nuestras clases:

- La tecnología no debería ser un sustituto de los maestros. Sino que pretende ser una herramienta para facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de competencias tecnológicas que nunca superan el desarrollo de las habilidades sociales o de aprendizaje.
- La tecnología debe ser considerada sólo como un medio para alcanzar objetivos. La tecnología sólo por la tecnología es inútil.
- La brecha generacional y el analfabetismo digital es una realidad que podría afectar drásticamente cualquier intento de integrar la tecnología en el plan de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills. Sage.

Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). Bussing and racial tension. The jigsaw route the learning and liking. *Psychology Today*, 8, 43- 59.

Arrarte, G. (2000) *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arcos/Libros.

Bachman, F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin and D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 23-46). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, D. (1998) *New ways of classroom assessment*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Brown, D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman Pearson education.

Bygate, M., Skehan, P., and Swain, M. (eds.) (2001). *Researching pedagogic tasks*. New York: Pearson.

Canale, M. (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en: Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 63-81.

Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.

Canale, M. y Swain, M. (1983) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied Linguistics*, vol. 1, págs.1-47.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995): "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): 5-35.

Chapelle, C. A. (2001): *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass.): M.I.T. Press.

Coll, C. y Colomina, R. (1990) Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.

Crookes G., Gass, S. (1993) *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Education Research* ,13, 9-19.

Doughty, C., & Varela, E. (1998) Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-38). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Doughty, C., Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Estaire, S. (2004) "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, I.

Estaire, S. y J. Zanón, (1990) "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Eggen P., Kauchak, D. (1994) Educational Psychology. Classroom Connections. Prentice Hall

Ellis, R. (1991) Second language acquisition and language pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1993) Understanding Second Language Acquisition. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis,R.(1995) Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy. In Cook, G. and Seidlhofer, B (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics studies in honour of Henry Widdowson* Oxford: Oxford University Press 73-106

Ellis, R. (1995). " Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meanings". *Applied Linguistics* 16: 409-441.

Ellis, R. (2000) "Task-based research and language pedagogy". *Language Teaching Research*, 4, 193-220.

Ellis, R. (2003) Task – based Language Learning and Teaching. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Ellis, R.; Tanaka, Y. and Yamazaki, A. (1994) "Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L2 Word Meanings". *Language Learning* 44: 449-491.

Fathman, A., y Kessler, K. (1993) "Cooperative Language Learning in School Contexts", *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 127-140.

Gass, S. M. (1997). Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Godwin-Jones, R. (2003) Emerging Technologies. Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*. 7 (2) :12-16. Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/>

González, A. P., Gisbert, M., Guillén, A., Jiménez, B. LLadó, F., Rallo, R. Las nuevas tecnologías en la educación. EDUTEC'95. SALINAS, J. et. al. *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma, Universitat de les Illes Balears. 1996. ISBN: 84-7632-284-4

Herring, S. (1996) *Computer mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Hymes, D. (1971) On Communicative Competence. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Jacobs, G. (1998) "Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference" in W. Renadya and G. Jacobs (eds.): *Learner and Language Learning* (pp. 145-171). Singapore: SEAMEO

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. New Jersey. Prentice Hall: Englewood Cliffs.

Johnson, D.W. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and competition. Theory and research*. Hillsdale, N.J.: Addison-Wesley.

Johnson, D.W., Johnson, R., Holubec, E. (1994) *El aprendizaje cooperativo en el aula* (trad. G. Vitale, 1999), Buenos Aires: Paidós.

Kaplan, R. (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Kelm, O. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25(5), 441-454.

Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457-476.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.

Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Liontas, J. (2001). "Reading and Multimedia annotations: going beyond bells and whistles, hot links and pop- up windows" en *The IALL journal of language learning technologies*, vol.33 N° 1, pp. 53- 78.

Long, M.H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

Morales, S.(2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), (pp. 95-118)

Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, 65-70.

Pica, T. (1994) "Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?" *Language Learning* 44: 493-527.

Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes and S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory & practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd.

Pienemann, M. (1985) "Learnability and syllabus construction", en K. Hytenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Prabhu, N.S.(1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, R. (2002) *Methodology in Language Teaching. An anthology of Current Practice*. Cambridge

Samsonov, P. y Shih D. 2000. "Experimental teaching of Russian using email communication" en *The IALL journal of language learning technologies*, vol.32 N° 2, pp. 15-22.

Samuda, V. (2001) "Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher", en Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow (GB): Longman, pp. 119-140.

Schmidt, R. (1994) "Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA." In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-209). London: Academic Press.

Schmidt, R. y Froda, S. (1986) Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, (pp.237-326) Rowlye, MA: Newbury House.

Sharan, Y. y Sharan, S. (1992) Expanding cooperative learning through group investigation. New York: Teachers College Press.

Skehan, P. (1996). "A framework for Implementing Task-Based Instruction". *Applied Linguistics*, 17, 38-62.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Slavin, R.E. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition*, pp. 235-252. Rowley, Mass.: Newbury House.

Swain 1995. Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In Cook, G. and Seidelhofer, B. (Eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*, pp. 125-144. Oxford: Oxford University Press.

Terry, Robert. (2000). "You've got mail! It's time to grade" en *The IALL journal of language learning technologies*, vol. 33 N° 1, pp. 79- 98.

Thibaut, J.W. y Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.

Thurlow, C., Lengel, L. y Tomic, A. (2004) "Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet", Sage Publications.

Trujillo, Fernando. (2002). "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de lenguas" en de la Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades Campus Melilla,

Trujillo, Fernando. (2007). "Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L1, LE..., NL" en *Revista de Educación* 343, pp. 71-91

Walters, L. (2000) "Four Leading Models", Harvard Education Letter's Research Online. Disponible en <http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml>

Wagner- Gough, J. (1975) "Comparative Studies in Second Language Learning" *CAL - RIC/CLL Series on Language and Linguistics* 26. N° 32, pp.147-162.

Warschauer, M. (1995) *E-mail for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL Publications.

Warschauer, M. (1996) *Virtual connections: On-line activities & projects for networking language learners*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.

Warschauer, M. (1999) *Electronic literacies. Language, culture, and power in online education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Warschauer, M. (2006) "Literacy and technology: Bridging the divide". En D. Gibas y K.-L. Kause (eds.), *Cyberlines 2: Languages and cultures of the Internet*. Albert Park: James Nicholas, pp. 163-174.

Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Willis, J. y D. Willis (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Zanón, J. (1990) "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras" *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5: 21.



ANEXO 1:Pre Test.



Test 1.

Name: _____

Score: ____/ 38.

I. LISTENING.

1. A waitress is taking an order. Listen and complete the food order. (4 points)

FOOD ORDER

2. Listen to Karen's health problems. Check the advices that you listen. (4 points)

- | | |
|------------------------|-------------------------------|
| _____ eat bland food | _____ drink a lot of liquids. |
| _____ eat spicy food | _____ drink garlic soup |
| _____ go to the doctor | _____ drink herbal tea |

II. GRAMMAR.

Select the correct answer. (8 points)

1. Brazil is _____ Chile.
a) bigger than b) bigger as c) bigger than d) bigger as
2. English is one of _____ important languages in Europe.
a) more b) the more c) most d) the most
3. Pizza is _____ beans.
a) the best b) best c) the better than d) better than
4. The Sahara desert is _____(dry) Atacama desert.
a) dryer than than b) more dry than c) drier than d) more drier
5. "I think Mexican food is delicious."
a) so do I b) so am I c) I am not d) I can't

6. "I don't like Japanese food very much."

- a) I do too b) I don't either c) Neither am I d) Me too

7. "I can't go to the movies without eating popcorn."

- a) So can I b) Neither can I c) Neither am I d) Me too

8. "I'm in the mood for something spicy."

- a) So do I b) So am I c) Neither am I d) I'm not either

III. VOCABULARY.

Read the descriptions of some words. What is the word for each one? (4 points)

a) I show customers the menu and bring them their food W _ _ _ _ _

b) I have a pain on my head H _ _ _ _ _

c) It cost a lot of money E _ _ _ _ _

d) A large body of water O _ _ _ _ _



IV. WRITING.

Write a paragraph about your city include the following information: location, size, weather, prices, nightlife, tourist attractions. (12 points)

V. READING.

Read the text. Write True or False. Correct the false alternatives. (6 points)

Korean Food

A diverse array of foods and dishes can be found throughout Korea. Korea was once primarily an agricultural nation, cultivating rice as their main food since ancient times. These days Korean cuisine is characterized by a variety of meat and fish dishes along with vegetables. Various fermented and preserved food, such as kimchi (fermented spicy cabbage), jeotgal (matured seafood with salt) and doenjang (fermented soy bean paste) are notable for their specific flavor and high nutritional value.

The prominent feature of a Korean table setting is that all dishes are served at the same time. Traditionally, the number of side dishes varied from 3 for the lower classes to 12 for royal family members. Table arrangements can vary depending on whether a rice or meat is served. Formal rules have developed for table setting, demonstrating the attention people pay to food and dining. Compared to neighboring China and Japan, a spoon is used more often in Korea, especially when soups are served.

1. _____ Korea was an agricultural nation at the beginning.

2. _____ Korean food has a variety of dishes.

3. _____ Jeotal is a typical Korean food.

4. _____ People in China, Japan and Korea don't use spoons very often.

VI. ORAL PART.

Answer the following questions.

1. What's your city like?
2. What places should a foreigner visit in your city?
3. What's the most important city in your country? Why?
4. How far is Penco from Concepción?
5. What's the longest river in your city?
6. What would you suggest a foreigner to eat and drink in your city?
7. Are there some ethnic restaurants in you city? Name some.
8. What do Chileans usually have for breakfast?
9. Is there any homemade remedy for a cold in Chile?
10. If there were no drugstores. What would you suggest for insomnia?

ANEXO 2:Post test.



Test 2.

Name: _____

Score: ____ / **38.**

I. LISTENING.

1. A waitress is taking an order. Listen and complete the food order. (4 points)

FOOD ORDER

2. Listen to Karen's health problems. Check the advices that you listen. (4 points)

- _____ take aspirins _____ go home and rest.
_____ throat spray _____ drink orange juice with honey
_____ go to the doctor _____ drink herbal tea

II. GRAMMAR.

Select the correct answer. (8 points)

1. Chile is _____ Brazil.
a) small than b) smaller as c) smaller than d) more small than
2. China is one of _____ populated countries in the world.
a) more b) the more c) most d) the most
3. Chocolate cake is _____ an apple.
a) the best b) best c) the better than d) better than
4. The Nile river is _____ the Amazon river.
a) longer than b) more long than c) longger than d) more longer than
5. "I think Italian food is great."
a) so do I b) so am I c) I am not d) I can't

6. "I don't eat meat."

- a) I do too b) I don't either c) Neither am I d) Me too

7. "I can't eat greasy food."

- a) So can I b) Neither can I c) Neither am I d) Me too

8. "I'm crazy about Chinese food."

- a) So do I b) So am I c) Neither am I d) I'm not either

III. VOCABULARY.

Read the descriptions of some words. What is the word for each one? (4 points)

a) Money a waiter receive when the customer is pleased T _ _ _

b) I have a pain on my stomach S _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

c) It isn't clean P _ _ _ _ _ _ _ _

d) A place with no water D _ _ _ _ _



IV. WRITING.

Write a paragraph about Santiago include the following information: weather, prices, nightlife, tourist attractions, importance and environmental problems. (12 points)

V. READING.

Read the text. Write True or False. Correct the false alternatives. (6 points)

Japanese Cuisine.

Japanese cuisine has developed over the centuries as a result of many political and social changes. The cuisine eventually changed with the advent of the Medieval age. In the early modern era massive changes took place that introduced Western culture to Japan. The modern term "Japanese cuisine" means traditional-style Japanese food, similar to what already existed before the end of national seclusion in 1868. Japanese cuisine is known for its emphasis on seasonality of food, quality of ingredients and presentation.

Japanese cuisine is based on combining staple foods, typically rice or noodles, with a soup, and okazu dishes made from fish, meat, vegetable, tofu, designed to add flavor to the staple food. These are typically flavored with dashi, miso, and soy sauce and are usually low in fat and high in salt.

A standard Japanese meal generally consists of several different okazu accompanying a bowl of cooked white Japanese rice, a bowl of soup and some pickles. The most standard meal comprises three okazu "one soup, three dishes".

1. _____ Japanese cuisine emphasizes seasonality of food, quality of ingredients and presentation.

2. _____ Japanese cuisine has never change.

3. _____ Rice is an important ingredient of Japanese food.

4. _____ Japanese food is usually flavored with okazu.

VI. ORAL PART.

Answer the following questions.

1. What's Santiago like?
2. What places should a foreigner visit in Valparaiso?
3. What's the biggest city in Chile?
4. How far is Concepcion from Tome?
5. What's the largest lake in your country?
6. What would you suggest a visitor to eat and drink in Chiloe Island?
7. What's your favorite ethnic food? Why?
8. What do Chileans usually have for dinner?
9. Is there any homemade remedy for a burn in Chile?
10. If there were no drugstores. What would you suggest for a sore throat?

ANEXO 3: Manual del Estudiante.

