

Suplemento *SIGNOS ELE*, septiembre 2015

Estudio empírico: efectividad de un modelo de enseñanza semipresencial para ELE

[Ana Vine Jara](#)
[Anita Ferreira Cabrera](#)
[Jessica Elejalde Gómez](#)

anavinej@gmail.com

aferreir@udec.cl

jesseleg@gmail.com

Resumen

En el ámbito de la Lingüística Aplicada, la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (del inglés, Computer Assisted Language Learning, CALL) ha tenido un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno de sus objetivos es cómo integrar de manera efectiva el uso de la tecnología en una metodología de enseñanza de lenguas. En este trabajo se presenta un estudio empírico sobre la efectividad de una propuesta metodológica para la enseñanza semipresencial de ELE. El objetivo principal de este estudio es evidenciar cómo las propuestas teóricas provenientes de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL): la hipótesis de la interacción, la enseñanza de lenguas basada en tareas y la perspectiva sociocultural se articulan en un contexto tecnológico de enseñanza mediatizada por el computador. Para ello, se llevó a cabo un proceso de intervención lingüística a través de un estudio cuasiexperimental (con pretest y postest) con una muestra de 21 estudiantes de nivel intermedio (B1) del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción (ELE-UdeC). En este estudio, los alumnos trabajaron con materiales y contenidos accesibles en el Aula Virtual del Programa (<http://ele.udec.cl/>), implementados en una modalidad semipresencial. Los resultados evidencian la efectividad de este modelo, dado que los estudiantes incrementaron su aprendizaje lingüístico y comunicativo al término del proceso de intervención. En consecuencia, se propone considerar esta modalidad de enseñanza en la implementación de los diversos cursos de ELE.

Palabras claves: Modalidad semipresencial, español como lengua extranjera, Adquisición de Segundas Lenguas, Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador, Aula Virtual, metodología de enseñanza de lenguas.

Abstract

In the field of Applied Linguistic, Computer Assisted Language Learning (CALL) has had a very important role in the process of teaching and learning foreign languages. One of the objective of CALL deals with the question of how to integrate in an effective way the use of technology in a teaching language methodology. In this work, we present an empirical study about the effectiveness of a methodological proposal for the blended teaching of Spanish as Foreign Language. The main objective of this study is to make evident the

ways how the theories proposed by Second Language Acquisition: Interaction Hypothesis, task based language teaching and sociocultural perspectives are articulated in a technological teaching context mediated by the computer. In order to this, we carried out a linguistic intervention through a quasi - experimental research (with pre-test and post-test) using a sample of 21 students of intermediate level (B1) of the Spanish Program as Foreign Language of Universidad de Concepción (ELE – UdeC). In this research, the students worked with materials and contents from Virtual Classroom Program (<http://ele.udec.cl/>), which was implemented in a blended learning modality. The results showed the effectiveness of this model, since the students improved their linguistic and communicative learning at the end of the linguistic intervention process. Consequently, we proposed to consider this teaching modality in the implementation of different kinds of Spanish as Foreign Language courses.

Keywords: Blended learning, Spanish as foreign language, second language acquisition, computer assisted language learning, virtual classroom, teaching language methodology.

Introducción

El avance de la tecnología ha tenido un impacto importante en el campo de la enseñanza. Actualmente, la red Internet pone a disposición de los usuarios una serie de recursos que permiten a los docentes incorporarlos en sus prácticas educativas. En el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, investigadores y profesores han comenzado a explorar y probar empíricamente estas nuevas herramientas con el objetivo de determinar los aportes concretos en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. La proliferación de herramientas tecnológicas ha modificado también las modalidades de enseñanza, por lo que hoy es posible plantearse la enseñanza en distintos escenarios, ya sea presencial, semipresencial o a distancia.

Los avances en el campo de la investigación de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (del inglés, Computer Assisted Language Learning, CALL) permiten el tratamiento de modelos de enseñanza eclécticos que utilizan elementos de la enseñanza a distancia y presencial. La enseñanza a distancia ofrece una variedad de input al estudiante, sin embargo, se observan algunas deficiencias que esta modalidad no logra cubrir y que pueden ser apoyadas con la clase presencial. Es la combinación de sesiones presenciales y no presenciales lo que da forma a la modalidad semipresencial.

La problemática de este estudio surge a partir de la necesidad de introducir una metodología de enseñanza mediatizada por la tecnología que sea efectiva para el aprendizaje de ELE. El estudio que se presenta tiene como objetivo principal evidenciar cómo las propuestas teóricas provenientes de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL): la hipótesis de la interacción, la enseñanza de lenguas basada en tareas y la perspectiva sociocultural se articulan en un contexto tecnológico de enseñanza semipresencial.

Este artículo se organiza en distintos apartados. En el primero, se presentan los planteamientos teóricos que sustentan el estudio; en el segundo, se describen los aspectos metodológicos utilizados en la implementación de un modelo de enseñanza semipresencial. En el tercero, se dan a conocer los resultados obtenidos. Finalmente, en el cuarto se abordan las conclusiones del estudio realizado.

Marco teórico

1. Enseñanza de lenguas asistida por computador

La Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (del inglés, Computer Assisted Language Learning, CALL) tiene un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de una interdisciplina en rápida evolución que se dedica a explorar el rol de computador y de las tecnologías de la información y de la comunicación en el aprendizaje y enseñanza de lenguas (Ferreira, 2007). Utilizar una aplicación CALL conlleva una serie de ventajas, por ejemplo: promueve un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje, entrega input de calidad al estudiante, junto con adaptarse a las necesidades individuales. Esto permite que los alumnos asuman más desafíos que en una comunicación cara a cara (Pennington ,1996).

Según Ferreira (2007), esta interdisciplina se ha constituido en un área desde la cual provienen los fundamentos y las proposiciones concretas sobre cómo integrar el computador en una metodología de enseñanza de lenguas. La investigación en este ámbito se interesa por averiguar los diferentes usos y maneras de introducir el computador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Para ello, se “nutre del trabajo empírico y teórico de otras áreas” (Ferreira, 2007, p.273), entre ellas: la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), Lingüística Aplicada, didáctica de las lenguas, entre otras.

1.1 Modalidades de enseñanza de lenguas

Con la introducción del computador en el ámbito educativo las formas de transmitir el conocimiento se han modificado. Sin duda, esto ha repercutido en la enseñanza de segundas lenguas. El uso de recursos proporcionados por la tecnología ha enriquecido la práctica docente y ha beneficiado a quienes aprenden una segunda lengua. En el contexto de la interdisciplina CALL existen distintas modalidades de enseñanza de lenguas (Ferreira, 2007):

-A distancia: Se refiere a aquella formación que se entrega de manera no presencial (online).

-Semipresencial: Se refiere a una metodología de enseñanza mixta, que combina tanto formación presencial como no presencial.

En la modalidad semipresencial, el profesor asume su papel tradicional, pero se apoya en la tecnología para llevar a cabo su labor, en dos formas: como tutor online (tutorías no presenciales) y como profesor tradicional (clases presenciales). Mientras que en la modalidad a distancia realiza la función tradicional (resuelve dudas, corrige ejercicios, propone trabajos, etc.) de un profesor en la sala de clases, la diferencia es que estas acciones las realiza utilizando Internet como medio para comunicarse (Ferreira, 2007).

La historia del blended learning o modalidad semipresencial, según Bartolomé (2004), comienza con el e-learning (a distancia) y principalmente con el fracaso de esta modalidad de enseñanza, debido a que no respondió a algunas de las expectativas que había creado. La definición más sencilla de enseñanza semipresencial es aquella que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Bartolomé, 2004).

De acuerdo con lo que plantean de Basterrechea y Juan (2010) esta modalidad se perfila como una de las más exitosas en la enseñanza de idiomas, cuestión que se confirma también en el estudio empírico de Morales y Ferreira (2008).

2. Teorías de adquisición de segundas lenguas

2.1 Hipótesis de la interacción

Aprender una segunda lengua implica no solo conocer aspectos fonéticos, gramaticales y léxicos de la lengua, sino también ponerlos en práctica, usarlos

adecuadamente en contextos reales de comunicación. La hipótesis de la interacción plantea que la interacción facilita la adquisición. Este planteamiento interaccionista considera el rol que cumple el input y el output mientras ocurre la conversación.

La hipótesis del *input* comprensible propuesta por Krashen (1985) influyó en el desarrollo de la hipótesis de la interacción. El acceso a un *input* comprensible es necesario para lograr de manera exitosa la adquisición de una segunda lengua. Además, contar con una gran cantidad de *input* agiliza este proceso. No obstante, algunos investigadores han considerado que el *input* es necesario pero no suficiente para que los aprendientes logren una adquisición de la L2. Swain (1985), a partir de un estudio llevado a cabo con estudiantes canadienses (con inmersión en francés), argumentó que es necesario que los alumnos tengan oportunidades para hablar y escribir la lengua (producir una salida) para que sus habilidades de comprensión (lectora y auditiva) mejoren. Esta observación fue el punto de partida para la hipótesis del *output* (Swain, 1985), que postula que a los estudiantes hay que darles oportunidades para que practiquen la lengua. La adquisición es el producto del procesamiento del *input* y del *output*. El *input* corresponde a las exposiciones del aprendiente a la lengua meta, mientras que el *output* corresponde a la producción que él realiza (Ellis, 2000). El siguiente esquema representa este procesamiento.

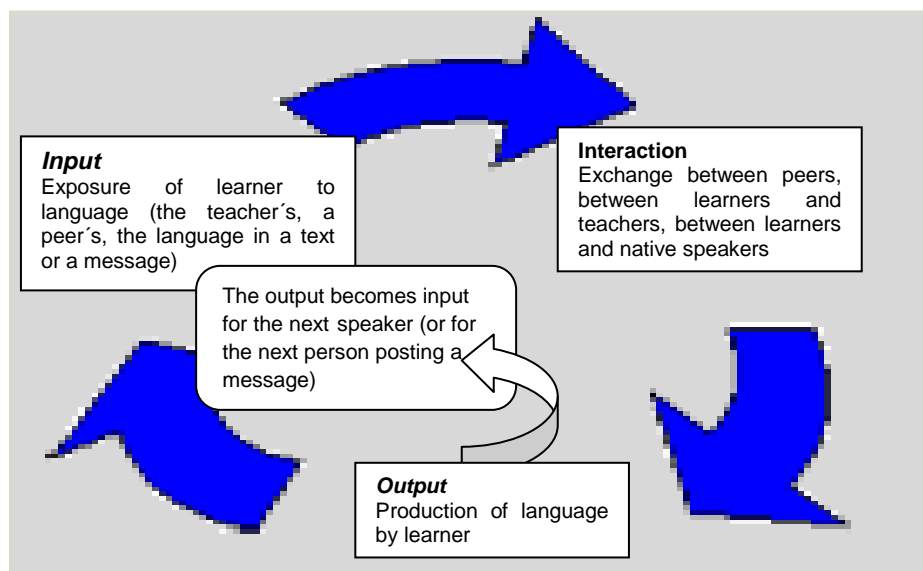


Figura 1: Modelo *input-output* en ASL (Lamy y Hampel, 2007)

De acuerdo con la figura presentada, el *input*, la interacción y el *output* son relevantes, y no solo el *input* como había señalado Krashen (1985). El lugar crucial para el desarrollo del lenguaje es la interacción entre los aprendientes y otros hablantes (nativos o no nativos). Es en la interacción donde se produce la negociación del significado para que los hablantes logren una comprensión mutua del mensaje.

2.2 Enfoque basado en tareas

El enfoque por tareas constituye, en palabras de Estaire (2007), un movimiento de evolución natural dentro del enfoque comunicativo. La autora señala que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y adquiera nuevas formas en la medida que se continúa reflexionando sobre la lengua. En este enfoque la tarea es el punto de partida para la programación de una unidad didáctica. Se denomina tareas a "aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana" (Long, 1985).

Existen diversas definiciones del concepto de tarea, Willis y Willis (2007) destacan la caracterización que hace Shekan (1998), quien considera la tarea como una actividad auténtica en la que el significado es lo primordial. Por lo tanto, es relevante que el estudiante sea capaz de producir su propio significado y no solo se dedique a repetir un modelo o prototipo dado. La cuestión es cómo operacionalizar estos supuestos teóricos. Esto ha llevado a distintos autores a dividir las tareas de aula en dos tipos (Etaire, 2007):

- *Tareas de comunicación*: son unidades de trabajo en el aula que se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua. Importa más lo que se expresa que las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo
- *Tareas de apoyo lingüístico*: Se centran en los aspectos formales de la lengua, en las formas lingüísticas. Actúan como soportes de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas.

Lo importante cuando se trabaja con este enfoque es que en cada fase de las tareas el significado sea un tema prioritario. Estaire (2004, 2007) propone un marco sobre cómo programar una unidad didáctica, que incluye los siguientes componentes:

1. Elección del tema
2. Especificación de objetivos comunicativos
3. Programación de tarea (s) final(es) que demostrarán consecución de los objetivos
4. Especificación de componentes (temáticos y lingüísticos) necesarios para realización de tarea (s) final (es)
5. Programación de tareas posibilitadoras y de comunicación necesarias para la consecución de la(s) tarea(s) final(es)
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

2.3 Enfoque sociocultural

Aunque la teoría sociocultural es una teoría general del desarrollo humano se ha ampliado a la investigación en ASL, principalmente, a partir del estudio publicado por Frawley y Lantolf (1985), quienes trabajaron el concepto de mediación, uno de los términos claves de la teoría sociocultural. Otro estudio influyente en este ámbito, luego del artículo de Frawley y Lantolf (1985), fue el de Aljaafreh y Lantolf (1994). Ellos examinaron la relevancia de la zona de desarrollo próximo (ZDP) para el aprendizaje de una segunda lengua. La ZDP es definida por Vygotsky (1978) como la distancia que existe entre lo que el estudiante puede lograr por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros más capaces. Aljaafreh y Lantolf (1994) señalan que para que el *feedback* sea eficaz en cuanto a promover el desarrollo de la lengua tiene que ser sensible a la ZDP del estudiante (Lantolf, 2012). El concepto de ZDP sostiene que el desarrollo no depende únicamente de mecanismos internos sino también de la calidad y cantidad de las interacciones sociales del individuo con otros. Precisamente, el

concepto de aprendizaje social es otro de los tópicos claves de esta teoría, puesto que la actividad social y mental está organizada y mediada por herramientas y artefactos construidos culturalmente.

Los principales aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky es el gran valor que le otorga al contexto social del que forma parte el individuo. Las situaciones colectivas son el motor del aprendizaje, ya que la interacción involucra a otros, y es precisamente en este proceso donde se necesitan mediadores que guíen al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas.

Estudio cuasiexperimental

Con el objetivo de determinar si la operacionalización de las propuestas teóricas de ASL (hipótesis de la interacción, enfoque por tareas, teoría sociocultural) en un modelo metodológico semipresencial para ELE era efectivo, se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental sin grupo control. De acuerdo con este objetivo, se delimitó la siguiente pregunta de investigación: ¿Se puede mejorar las habilidades lingüísticas en ELE a través de una metodología de enseñanza semipresencial?

En relación con esta pregunta se especificó la siguiente hipótesis:

-Una metodología de enseñanza semipresencial mejora las habilidades lingüísticas en ELE.

Variabes: En este estudio se consideró como variable independiente la metodología de enseñanza semipresencial sustentada en los enfoques por tareas, sociocultural y la hipótesis de la interacción. Como variable dependiente se consideró el mejoramiento de las habilidades lingüísticas en ELE.

Metodología

1. Descripción de la muestra

La muestra la componen 21 estudiantes de nivel intermedio del curso *español para Extranjeros nivel B1*. Las edades de los alumnos fluctúan entre los 19 y 28 años (promedio de edades, 22 años). Todos ellos pertenecientes a distintas universidades

que tienen convenio con la Universidad de Concepción. A continuación, se presenta una tabla con los datos de los estudiantes referidos a su L1.

Lengua materna	Número de alumnos
alemán	11
inglés	5
francés	4
portugués	1

Tabla I: Lengua materna de los estudiantes

De acuerdo con lo presentado en la tabla I, los estudiantes tienen distintas L1. De alemán hay 11 estudiantes, de inglés 5, de francés 4 y de portugués 1.

2. Procedimiento

En esta sección se describe el modelo metodológico utilizado en el estudio. Se presenta el entorno utilizado para desarrollar las actividades como los instrumentos con los que se evaluó las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

El Programa ELE-UdeC cuenta con una Aula Virtual con distintos módulos para la enseñanza del español, uno de ellos es el de tradiciones chilenas. Cada módulo se compone de tres lecciones. En este estudio se trabajó una de estas lecciones, específicamente, la lección de música chilena (previa consulta a los estudiantes).

MÓDULO 2: TRADICIONES CHILENAS

Lección 1
Música Chilena

Lección 2
Artesanía Chilena

Lección 3
Literatura en Chile

Programa del Módulo 2

Recorramos nuestro Módulo

Figura 2: Pantalla de entrada al módulo “tradiciones chilenas”.

Las lecciones tienen diferentes secciones en las que el estudiante encontrará una serie de tareas que le ayudarán a mejorar sus habilidades lingüísticas. Cada lección tiene la siguiente estructura (ver figura 3):

- Cultura
- Gramática
- Vocabulario
- Textos
- Comunicación
- Tarea final
- Resumen
- Evaluación

Cada una de estas secciones presenta flexibilidad en su aplicación, por lo que el docente puede agregar nuevos materiales para trabajar en la plataforma. En este estudio, se trabajó con algunas de estas secciones, las que apoyaban de mejor forma la temática revisada. Se consideraron las secciones de cultura, vocabulario, textos, comunicación y tarea final. A continuación, se ejemplifica una de las secciones utilizadas.



Figura 3: Sección cultura, módulo “tradiciones chilenas”.

2.1 Instrumentos

- 1. Análisis de necesidades** (previo al proceso de intervención): Con el objetivo de conocer mejor el perfil de los estudiantes se les aplicó un breve cuestionario sobre los temas que les gustaría incluir en el curso de español. La mayoría de temas propuestos por ellos fue de índole cultural, siendo los más representativos la música y el turismo.
- 2. Pre-test:** Se evaluaron las habilidades lingüísticas de los estudiantes a través de una prueba elaborada por el Programa ELE-UdeC. Esta prueba midió: comprensión auditiva y lectora, gramática, léxico, producción escrita y oral. La producción oral se evaluó a través de una entrevista.
- 3. Post-test:** Una vez finalizado el proceso de intervención, los estudiantes fueron evaluados con una prueba de características similares al pre-test con el objetivo de verificar si hubo algún incremento en cuanto al mejoramiento de las distintas habilidades lingüísticas en español.

2.2 Descripción del proceso de intervención

En esta sección se describen las distintas actividades realizadas. Estas tareas se diseñaron bajo los supuestos teóricos del enfoque por tareas, la teoría sociocultural y la hipótesis de la interacción. La tabla que se presenta resume el proceso de intervención llevado a cabo con esta muestra de estudiantes de ELE.

N° sesión	Modalidad	Descripción de las tareas
	Presencial	-Pre-test
1(2 hrs.)	Presencial	-Introducción a la lección de música chilena (Aula Virtual) -Pre-tarea: Revisión de la canción "Todos juntos" de Los Jaivas y luego comentario respecto a la canción y al grupo en el foro de la lección (en interacción con los compañeros y la profesora: ¿Conoces la canción que escuchaste del grupo Los Jaivas?/ ¿Qué tal te pareció el grupo y la canción? etc.) -Inicio de búsqueda bibliográfica con el objetivo de preparar un informe sobre algún músico o banda chilena de interés del estudiante. Esta actividad posibilitará el desarrollo de la tarea final.
2 (2 hrs.)	No presencial	-Preparación del informe (evaluación formativa) por parte de los estudiantes a partir de la búsqueda bibliográfica sobre algún músico o banda chilena, de acuerdo a la siguiente pauta: Título, introducción, desarrollo y conclusión.
3 (3 hrs.)	Presencial	-Breve presentación oral del músico chileno seleccionado para elaborar el informe. Luego de cada exposición se realiza un breve comentario en el que participan los alumnos y la profesora.
4 (2 hrs.)	Presencial	-Lectura de un texto narrativo sobre un músico chileno a elección (Víctor Jara, Violeta Parra, Los Prisioneros) para luego escribir un resumen en el computador (formato txt.). -Se entregó una cápsula instruccional con la estructura del resumen.
5 (2 hrs.)	No Presencial	-Lectura de un texto argumentativo sobre música: proyecto de ley que resguarda la música folclórica chilena en la emisión radial. Luego, escriben un resumen del texto leído en el computador (formato txt), considerando la estructura del resumen revisada en la sesión anterior.
6 (3 hrs.)	No presencial	-Lectura del texto "Música tradicional de Chile de acuerdo a las distintas zonas geográficas". Disponible en el blog del Aula Virtual (http://www.cfrd.cl/proyecto/espanol/blog/). Aquí se presenta un esbozo general de los diferentes tipos de música chilena de acuerdo con las zonas geográficas con la finalidad que el estudiante se motivara a indagar sobre un lugar específico. -Tarea final: Preparación de una presentación en PowerPoint sobre alguna zona de Chile que cada alumno debía elegir. El objetivo era que los estudiantes hicieran una búsqueda más exhaustiva de la música (instrumentos, bailes, etc.) desarrollada en la zona elegida y la compararan con su cultura de origen.
7 (4 hrs.)	Presencial	Tarea final: Exposición oral. Cada estudiante presenta la zona sobre la cual hizo la búsqueda, dando a conocer los motivos por los cuales eligió ese lugar, junto con mostrar ejemplos de la música, instrumentos y bailes de esa zona y

		contrastar con su cultura de origen.
	Presencial	Post-test: Prueba al finalizar el proceso de intervención.

Tabla II: Modelo metodológico de enseñanza semipresencial para ELE.

Como se observa en la tabla II, este proceso de intervención duró siete sesiones, cuatro se realizaron en una modalidad presencial y tres en una modalidad no presencial. El objetivo fue aprovechar las instancias presenciales dado que los alumnos se encontraban de intercambio y así dar el espacio para que practicaran la lengua con la profesora y los compañeros.

Resultados

De acuerdo con la hipótesis planteada, en esta sección se esboza el desempeño logrado por los estudiantes en cada una de las habilidades lingüísticas, como también en las secciones específicas de gramática y léxico. Los puntajes asignados a cada una de las partes es la siguiente: comprensión auditiva y lectora 12 puntos c/u, léxico y producción escrita 18 puntos c/u, y gramática y producción oral 20 puntos c/u, lo cual suma un total de 100 puntos. La tabla III muestra los resultados que obtuvieron los estudiantes antes de iniciar el proceso de intervención lingüística.

Nº sujeto	C.auditiva	C. lectora	Gramática	Léxico	P. escrita	P. oral	TOTAL %
1	9	6	17	17	17	14	80
2	9	6	17	17	18	18	85
3	5	2	17	10	15	15	64
4	8	7	19	16	18	18	86
5	8	5	15	17	18	17	80
6	8	6	16	15	14	12	71
7	10	7	19	15	18	18	87
8	7	3	14	13	17	16	70
9	11	6	16	18	16	17	84
10	10	7	16	18	18	17	86
11	10	6	17	15	18	18	84
12	12	5	16	16	14	16	79
13	11	6	17	17	16	18	85
14	10	6	19	17	17	17	86
15	9	4	14	10	14	18	69
16	10	1	15	17	15	16	74

17	8	4	15	18	16	17	78
18	7	5	17	14	12	17	72
19	4	4	17	15	16	14	70
20	9	5	15	16	12	16	73
21	9	6	18	11	18	16	78
TOTAL	9 (75%)	5 (42%)	16 (80%)	15 (83%)	16 (89%)	16 (80%)	78

Tabla III: Resultados pretest.

La media obtenida por el grupo, antes de aplicar el proceso de intervención, fue de un 78% de logro. No obstante, entre los sujetos se presentan algunas diferencias en cuanto a sus resultados, por ejemplo, el sujeto 15 con un promedio de 69% y el sujeto 7 con un 87%.

La tabla IV presenta los resultados que obtuvieron los estudiantes una vez finalizado el proceso de intervención lingüística.

Nºsujeto	C. auditiva	C. lectora	Gramática	Léxico	P. escrita	P. oral	Total %
1	9	6	13	17	17	18	80
2	10	9	18	17	18	20	92
3	8	6	15	10	15	19	73
4	10	10	19	17	18	20	94
5	11	6	17	17	17	18	86
6	10	7	17	16	17	18	85
7	11	10	20	16	18	19	94
8	11	4	18	15	16	18	82
9	11	9	17	15	16	19	87
10	12	9	19	18	18	19	95
11	10	9	18	13	18	19	87
12	10	5	17	13	16	18	79
13	11	9	18	17	17	19	91
14	11	7	18	14	17	19	86
15	10	9	15	16	14	19	83
16	12	8	19	13	15	19	86
17	10	8	17	18	16	19	88
18	12	6	17	17	15	18	85
19	11	7	16	9	17	18	78
20	11	8	17	16	17	20	89
21	9	10	17	16	18	19	89
TOTAL	10 (83%)	8 (67%)	17(85%)	15 (83%)	17(94%)	19(95%)	86

Tabla IV: Resultados postest.

A partir de los resultados del pre-test y del post-test se observa que la habilidad más favorecida, una vez concluido el proceso de intervención, fue la comprensión lectora con un aumento de un 25%. La producción oral incrementó en un 15% respecto al promedio obtenido por el grupo en el pre-test. La comprensión auditiva aumentó un 8%, mientras que el dominio de los tópicos gramaticales y la producción escrita incrementaron un 5%. De acuerdo con estos valores, es posible señalar que el aumento en el aprendizaje de los estudiantes se debió a la implementación de las tareas en una metodología de enseñanza semipresencial (a través de clases presenciales y no presenciales). El progreso considerable de la comprensión lectora se debió al tipo de tareas que los estudiantes desarrollaron durante la intervención, ya que en ellas los alumnos tuvieron que revisar y leer información en distintas páginas web para cumplir con el objetivo de las actividades. El mejoramiento de la producción oral se debió a las tareas interactivas propuestas durante las sesiones, cuyo objetivo era que los estudiantes practicasen el español. En este sentido, se realizaron actividades que involucraron la búsqueda y preparación de información respecto a un tema referido a la música (temáticas a elección por parte del alumno), para luego ser presentado frente al curso.

Debido a que la muestra era pequeña se utilizó la prueba estadística t student para analizar los datos. Esta prueba indica si la diferencia al comparar dos medias de un grupo, en dos momentos, es significativa. Los resultados obtenidos al contrastar el desempeño del grupo en el pre-test y post-test arrojó un valor de $t= 4,1$ con un valor $p= 0,0001$. Dado el valor significativo que esta prueba arroja se confirma la hipótesis planteada, ya que hubo un incremento en el aprendizaje de las distintas habilidades lingüísticas de los estudiantes de ELE al utilizar una metodología de enseñanza semipresencial. Sin duda, los resultados obtenidos son valiosos para los profesores e investigadores de ELE que se interesan en incorporar y/o probar metodologías de enseñanza que combinen clases presenciales y no presenciales. La adaptabilidad de esta modalidad de enseñanza al ritmo de aprendizaje del estudiante, es una de sus mayores ventajas.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo proponer un modelo metodológico de enseñanza semipresencial para ELE. Los resultados obtenidos evidencian que el uso de esta

metodología apoya de manera efectiva el progreso de las distintas habilidades lingüísticas de los estudiantes de ELE.

El aporte de los planteamientos teóricos provenientes de la ASL: hipótesis de la interacción, teoría sociocultural y enfoque por tareas, fue decisivo a la hora de diseñar e implementar las tareas que se llevarían a cabo a lo largo del proceso de intervención. De modo que todas estas perspectivas enriquecieron el diseño del estudio.

De acuerdo con los intereses de los estudiantes (previa consulta sobre los temas que les gustaría incluir en el curso de español) se seleccionó el tema de música chilena. Sin duda, incluir temáticas culturales en el diseño de las tareas resulta motivador para los alumnos. En este caso, los estudiantes se encontraban de intercambio por lo que no solo era útil que conocieran más de sus disciplinas (carreras) o del español, sino también de la cultura del país en el que se encontraban.

En términos generales, los resultados muestran que el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos de ELE de nivel B1 se benefició con la utilización de una metodología de enseñanza semipresencial. Siendo las habilidades de comprensión lectora y producción oral las que presentaron un mayor incremento. Se sugiere considerar esta metodología de enseñanza en la implementación de los cursos de ELE.

Bibliografía

- BARTOLOMÉ, A. (2004). "Blended learning". Conceptos básicos. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.
- DE BASTERRECHEA, J & Juan, O. (2010). "La integración de las Tic en la actividad docente: el aula virtual de español". *Monográficos marco ELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 10.
- ELLIS, R. (2000). *Task-based Research and Language Pedagogy, Language Teaching Research* 4(3).
- ESTAIRE, S. (2007). "La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas". Recuperado de <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>

- ESTAIRE, S. (2004). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Revista RedELE*. Recuperado de <http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>.
- FERREIRA, A. (2007). "Bases teóricas para un modelo B-learning de Enseñanza de Lenguas Extranjeras". En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 3, pp. 272-296, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. P. (1985). "Second language discourse: A Vygotskian perspective". *Applied Linguistics*, 6, 19 – 44.
- KRASHEN, S. (1985). "The Input Hypothesis: Issues and Implications", Harlow: Longman. Lamy, M. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. England: Palgrave Macmillan.
- LANTOLF, Js. (2012). "Sociocultural theory a dialectical approach to L2 research". En S. Gass & A. Mackey (Eds.) *The Routledge Handbook of Second Language*. (pp.57-72). New York: Routledge.
- LONG, M. (1985). "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task- based Language Training". En Hyltenstarm, K. y Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.
- MORALES, S & FERREIRA, A. (2008). "La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Vol 46 (2), pp. 95-118.
- PENNINGTON, M. (1996). *The power of CALL*. Houston: Athlestan Publications.
- SKEHAN, P. (1998b). Task-based Instruction, *Annual Review of Applied Linguistics* 18.
- SWAIN, M. (1985). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". En S. Gass & C. Madden. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. University Press, Oxford: Oxford University Press.

Ana Vine Jara

Profesora de Español de la Universidad de Concepción. Es Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad de Concepción y actualmente, estudiante de Doctorado en Lingüística en la misma universidad. Es Coordinadora Académica del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción. Su área de investigación está en el ámbito interdisciplinario de la Lingüística Aplicada, específicamente, en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Anita Ferreira Cabrera

Profesora Titular de la Universidad de Concepción. Es PhD en Computer Science en Artificial Intelligence de la Universidad de Edimburgo, Escocia y Doctora en Lingüística de la Universidad Católica de Valparaíso. Es Directora del Programa de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Concepción (ELE-UdeC). Sus principales investigaciones están en el ámbito multidisciplinario de la Lingüística Aplicada en temáticas como la adquisición y enseñanza de lenguas, el Español como Lengua Extranjera (ELE), la enseñanza de lenguas asistida por la tecnología (CALL) y el Procesamiento de Lenguaje Natural (NLP) a través de Sistemas Tutoriales Inteligentes para Lenguas Extranjeras (ICALL o ITS for FL).

Jessica Elejalde Gómez

Profesora de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad San Buenaventura, Colombia. Es Magíster en Lingüística Aplicada de la Universidad de Concepción y, actualmente, estudiante de Doctorado en Lingüística en la misma universidad. Es Coordinadora de difusión del Programa de Español como LE de la Universidad de Concepción. Su área de investigación se sitúa en la interdisciplina de la Lingüística Aplicada, en el ámbito de ASL, específicamente en español como lengua extranjera (ELE).

[Subir](#)