

# Estudio Empírico: Implementación de un Modelo Blended-Learning para la Enseñanza del Inglés.

**Sandra Morales**

Universidad de Concepción  
smoralesrios@hotmail.com

**Anita Ferreira**

Universidad de Concepción  
aferreir@udec.cl

## ABSTRACT

Computer-Assisted Language Learning (CALL) is an interdisciplinary area of linguistics which gathers linguistics and researchers together to study how technology and methodologies can be integrated in the languages teaching-learning process. In this context, significant efforts are made to investigate and implement language teaching methodologies that incorporate technology effectively in order to enable language learning in both face-to-face and e-learning environments. The purpose of this study is to propose a methodological model for the development and implementation of a blended learning module for teaching English as a foreign language (EFL). Our primary goal is to portray how theoretical principles from different language teaching approaches (such as task based language teaching and cooperative learning) can be combined effectively in the design of activities for online (e-learning) and mixed (b-learning) environments. Bearing this in mind, the use of a blended learning model (including task based instruction and cooperative learning) versus traditional face to face methodology (under the scope of the communicative approach) was contrasted and tested in an experimental pre-test post test control group research design. Our main concern was to analyse empirical evidence in order to determine the efficiency of both methodological models in English language learning. The findings would help us to provide researchers and practitioners with valid guidelines for the development of CALL materials for foreign language learning. It was found that the experimental group, which worked with the blended model, had a considerable language improvement compared to the control group that used the face to face communicative methodology. Considering the results, we point out the importance of mixed models in foreign language learning and strongly recommend researchers and practitioners to include them when designing CALL materials.

## KEYWORDS

Blended-learning, E-learning, Computer Assisted Language Learning, Task Based Language Teaching (TBLT), Cooperative Approach, TBLT and ICT.

## RESUMEN

El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computador (del inglés, Computer Assisted Language Learning (CALL)) es la interdisciplina lingüística que aglutina a lingüistas e investigadores que se preocupan por estudiar cómo integrar metodológicamente el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En este contexto interdisciplinario se llevan a cabo importantes esfuerzos por investigar e implementar metodologías de enseñanza de lenguas que incorporen la tecnología de manera efectiva, posibilitando así la enseñanza de la lengua, no sólo en ambientes no presenciales, sino que también semi-presenciales. En este trabajo, se proveerá un modelo metodológico para el desarrollo e implementación de un módulo de enseñanza para el inglés como lengua extranjera en la modalidad blended learning. Nuestro objetivo principal es visualizar cómo los principios metodológicos provenientes de los enfoques de enseñanza de lenguas (“enfoque por tareas” y “aprendizaje cooperativo”) pueden ser aplicados de manera efectiva en el diseño de ambientes no presenciales (E-learning) y semi-presenciales (B-learning). Para ello, se explora evidencia empírica acerca de la efectividad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las modalidades de enseñanza semipresencial vs. presencial en un estudio basado en un diseño experimental pre-post-test grupo control. El objetivo es proporcionar guías de orientación efectiva para los investigadores que desarrollan plataformas computacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Investigamos dos modalidades y metodologías de enseñanza: (1) blended learning, enfoques por tareas y cooperativo vs. (2) modalidad presencial y enfoque comunicativo de lenguas.

Los resultados muestran que el incremento en el aprendizaje del inglés como LE fue superior en el grupo experimental (modalidad 1) con respecto al grupo control que trabajó con la modalidad 2. Se propone, entonces, que en el diseño de plataformas para la enseñanza de lenguas se

---

Morales, S., Ferreira, A. (2008). Estudio Empírico: Implementación de un Modelo Blended-Learning para la Enseñanza del Inglés. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 4, pp. 142-154, Santiago de Chile.

diseño e implemente modelos metodológicos blended learning.

**Palabras Claves:** Aprendizaje Semipresencial, Aprendizaje online, La Enseñanza de Lenguas asistida por Computador, Enseñanza de Lenguas basada en Tareas, Enfoque Cooperativo.

## INTRODUCCION

Una de las problemáticas más relevantes en el contexto de la formación pedagógica de los futuros profesores de inglés es la exposición a la lengua meta a la que se ven enfrentados. La limitada cantidad de horas con las que se cuenta para la ejercitación de las destrezas tiende a producir una deficiencia considerable en el proceso de desarrollo de las habilidades. Cada una de estas destrezas necesita estrategias específicas para ser tratadas y los objetivos propuestos para ello casi nunca se llegan a desarrollar a cabalidad de manera exitosa. Además, las tareas encomendadas por el profesor (que se realizan dentro o fuera del aula), generalmente, quedan relegadas a una revisión rápida, pues tampoco existe tiempo suficiente para entregar al estudiante una adecuada corrección de errores.

Generalmente las habilidades lingüísticas de producción y comprensión oral son las que predominan en los ambientes presenciales y es la parte escrita la que se ve disminuida, pues enseñar y aprender a escribir, sobre todo en un idioma distinto al propio, requiere tiempo y dedicación, lo que no se da en el trabajo en el aula. Por otro parte, cuando se trabaja en contextos virtuales (p.ej. Computer Mediated Communication, o CMC, en inglés) es la parte oral la que se ve debilitada, ya que las tecnologías que existen hoy en día para desarrollarla no cuentan con bases metodológicas sólidas para su óptimo desarrollo. Es por esta razón que al enseñar en un contexto de un modelo metodológico que mezcle ambos contextos (enseñanza presencial y no presencial a distancia) y sustentado en las bases del enfoque de Aprendizaje basado en Tareas (TBLT, del inglés Task Based Language Teaching) y en el Cooperativo es posible llegar a un equilibrio en el desarrollo de las distintas destrezas necesarias para la adquisición de un nuevo idioma en estudiantes de nivel pre-intermedio.

Las ventajas del aprendizaje e-learning y los avances que rápidamente aumentaban en el área de la investigación y práctica en CALL permiten hoy en día el tratamiento de modelos eclécticos de enseñanza utilizando los distintos componentes de estas dos modalidades. Si bien la enseñanza a distancia en materia de lenguas provee de recursos ricos para que el estudiante pueda aprender a su propio ritmo y tiempo, de todas formas se observa que existen algunas deficiencias que este modo de aprendizaje no puede cubrir y que al agregar elementos de otras disciplinas puede mejorar el aprendizaje considerablemente. Es por ello que se da forma a un nuevo esquema en donde la inclusión de sesiones presenciales (cara a cara) potencia la mezcla para optimizar aun más la

enseñanza de idiomas sin dejar de lado los elementos tan útiles que entrega la enseñanza a distancia. El marco metodológico de CALL indica como un componente principal la presencia del profesor como una guía dentro del aprendizaje apoyado por la tecnología, por lo tanto, la inclusión de este componente fortaleció la organización que ya tenían los cursos no presenciales.

Las posibilidades para el aprendizaje basado en la red todavía no se han explorado completamente, sólo recientemente se están comenzado a investigar todas sus funcionalidades de manera general y en menor grado aún en materia de enseñanza de la lengua (Blake, 2000; Warschauer, 2000; Warschauer, 2002; Warschauer, 2003; Warschauer, 2006; Warschauer, Knobel y Stone, 2004; Kern, Ware y Warschauer, 2004; Flynn y Flynn, 2003; Dudeney, 2001, Kim y Ra, 2003). Aún más, muchos diseños de plataformas no presenciales ("e-learning") y aplicaciones computacionales no están fundamentadas en modelos metodológicos eficientes y adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. La instrucción a través de plataformas e-learning cubren sólo algunas necesidades de los estudiantes, sin embargo, el uso de tecnologías ofrecen beneficios que podrían incorporarse en contextos de enseñanza tradicional, logrando así una combinación ideal entre actividades presenciales y no presenciales lo que se ha denominado blended learning o aprendizaje mixto o híbrido. En nuestro país, pocas son las experiencias que se están llevando a cabo en materia de enseñanza de la lengua y menos aún en lo que corresponde a propuestas metodológicas validadas por evidencias empíricas en materia de efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El estudio que proponemos en este trabajo se circunscribe, en el campo de la interdisciplina CALL, de manera específica en la exploración de cómo integrar de manera efectiva la modalidad presencial (E-learning) y semi-presenciales (B-learning) para apoyar el proceso-aprendizaje de lenguas. Ello surge de la necesidad de introducir metodologías de enseñanza eficientes en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología. B-Learning es la abreviatura de Blended Learning, término inglés que en términos de enseñanza virtual se traduce como "Aprendizaje Combinado" o "Enseñanza Mixta". Se trata de una modalidad semipresencial de estudios que incluye tanto formación no presencial (cursos on-line, conocidos genéricamente como e-learning) como formación presencial. Combina las interesantes ventajas de la enseñanza on-line (aulas virtuales, herramientas informáticas, Internet) con la posibilidad de disponer de un profesor como supervisor de los cursos (Coaten, 2003; Marsh, 2003; Valiathan, 2002). Graham (En Bonk y Graham, 2006) define este término como la unión de dos modelos, hasta hace un tiempo separados, de enseñanza y aprendizaje: "Sistemas de aprendizaje presencial tradicional (cara a cara) y sistemas de aprendizaje distribuido" y enfatiza el rol que las tecnologías basadas en el uso del computador cumplen en el aprendizaje combinado.

El principal objetivo de nuestro estudio es delimitar cómo los principios metodológicos propuestos para el diseño de ambientes de aprendizaje óptimos de lenguas pueden ser aplicados en ambientes de enseñanza de lenguas mediatizados por el uso de la tecnología. La fundamentación que se presenta busca responder estas interrogantes a través de la delimitación teórica de la interacción entre estrategias de procedimiento metodológicos provenientes de enfoques de enseñanza de lenguas con el objeto de obtener evidencia empírica a través de un estudio experimental longitudinal en que se prueba la modalidad Blended Learning en cuanto a su efectividad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE).

### **MODELO BLENDED LEARNING**

En el desarrollo de plataformas Blended Learning para la enseñanza de lenguas es crucial tomar decisiones basadas en los principios metodológicos en que se sustenta el enfoque, diseño e implementación apoyada por los recursos de la tecnología que se va a usar. Para ser efectivos, una plataforma b-learning para la enseñanza de lenguas, al igual que cualquier otro tipo de curso de lengua, debe ser planificada cuidadosamente sobre la base de una comprensión clara de las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que la tecnología apropiada sólo puede seleccionarse después de haber entendido estos elementos en detalle. Además, existe una distinción clara entre los usos de la tecnología asociados a la sala de clase (Ej: aplicaciones CALL) y la enseñanza-aprendizaje en una modalidad semipresencial. Generalmente, se considera a los componentes de CALL como uno de los componentes de un currículo para la enseñanza de una L2, que también incluye actividades presenciales y, a veces, actividades en la comunidad. Aún más, el docente que integra CALL en sus cursos de lengua continúa interactuando y observando a sus estudiantes y sus requerimientos diariamente. En cambio, el aprendizaje e-learning a menudo es el único elemento en la experiencia de un estudiante de L2 (por ejemplo, en el caso de no tener acceso al aprendizaje de una lengua). Por lo general, el aprendizaje e-learning es remoto y mayoritariamente asíncrono. Estos dos factores presentan potenciales problemas para el aprendizaje de una lengua extranjera, que depende crucialmente de la naturaleza de la interacción en L2. Postulamos que las decisiones cuidadosamente pensadas sobre el diseño de un programa de aprendizaje E-learning pueden (y deben) compensar la comunicación asíncrona y la falta de proximidad entre el instructor y los estudiantes. Por otro lado, si el aprendizaje a e-learning es una extensión de la experiencia de aprendizaje de una LE en la sala de clases (Ej. como parte de una pasantía nacional o de estudios en el extranjero), entonces puede ofrecer muchas ventajas. Considerando estos factores entre los que hacen la diferencia entre las clases presenciales, CALL, y el aprendizaje e-learning, postulamos un modelo efectivo para la enseñanza de lenguas el enfoque

mezclado o b-learning sustentado en la metodología de enseñanza de lenguas basada en tareas (Task Based Language Teaching (TBLT)) y aprendizaje cooperativo. El modelo b-learning de una lengua extranjera, potenciará las habilidades lingüísticas que son más apropiadas para tratar con la tecnología como por ejemplo, la producción escrita y comprensión auditiva y lectora, además de focalizarse en las problemáticas gramaticales y léxicas, en combinación las clases presenciales privilegiarán el tratamiento de las habilidades productivas orales que requieren de una interacción fluida. El ambiente b-learning sustentado en una metodología especializada de la enseñanza de lenguas asistida por el computador (CALL) junto con metodologías de enseñanza probadamente efectivas en la literatura de la especialidad (Ellis, 2003) crean un ambiente de enseñanza-aprendizaje óptimo desde el punto de vista psicolingüístico.

El uso de tecnología en la enseñanza de lenguas corresponde a un tipo de procedimiento en el dominio de los procedimientos metodológicos. La actual generación de tecnología en red, en muchos casos, realmente ofrece ventajas superiores a las de la clase tradicional, en términos de la facilidad y cantidad de acceso a materiales, interlocutores y expertos en el tema. Tener un enfoque basado en tareas en el diseño de un modelo b-learning establece una serie de ventajas. El énfasis por conectarse con las necesidades del mundo real ofrece una motivación alternativa a los inadecuados programas de enseñanza de lenguas no presenciales basados sólo en la enseñanza de la gramática y la práctica de ejercicios (metodología tradicional de enseñanza de lenguas muy frecuentemente utilizadas en las aulas de nuestro país), un formato que ha demostrado ser poco efectivo en papel, en la clase tradicional y en algunas aplicaciones CALL. Además el enfoque basado en tareas enfatiza la variedad en recursos importantes para estas necesidades y la individualización de la enseñanza, ambos se complementan más con que sin tecnología. Finalmente, dado que el uso de la tecnología es probable que a menudo sea una parte intrínseca de las necesidades del estudiante de lengua extranjera, algunos de los componentes integrales del modelo b-learning serán, desde y hacia ellos mismos, las tareas objetivo. Sin embargo, quienes desarrollan cursos no presenciales con el enfoque basado en tareas se enfrentan a ciertos desafíos, algunos bien conocidos en la enseñanza. Por ejemplo, dado que los resultados de los análisis de las necesidades de los estudiantes antes y durante el curso yacen en un fundamento esencial no solo para el diseño de contenidos, sino también para muchas decisiones pedagógicas, en este enfoque, una consideración importante para quienes desarrollan programas tiene que ver con la problemática de cómo precisar las necesidades de enseñanza que se llevarán a cabo en el contexto de la enseñanza que mezcla lo presencial con lo no presencial. Este tema es esencial, ya que las plataformas e-learning ya muestran signos de masificación comercial que excede el mercado existente de materiales impresos de enseñanza de lenguas.

## BLENDEN LEARNING EN CALL

Durante el apogeo de la utilización de la educación a distancia, tanto investigadores como docentes se dieron cuenta que a pesar de ser una forma de enseñanza de gran utilidad, ya que permitía que el alumno aprendiera a su propio ritmo y tiempo ocupando materiales que eran igual de efectivos para la enseñanza de lenguas, se dieron cuenta de que existían ciertas deficiencias que podían ser mejoradas todavía más al incluir elementos de otras disciplinas, por ejemplo CALL, que también ocupaban el computador como apoyo, pero que poseía el elemento potenciador de la presencia del contacto cara a cara. Es por ello, que el aprendizaje combinado pretende reunir y poner en práctica las mejores características de estos dos mundos. Hinkelman (2004) menciona que el Aprendizaje Combinado no se trata de un solo método o una alternativa separada para clases presenciales y no presenciales sino un continuo flexible de distintos ambientes de aprendizaje de lenguas

Al utilizar este modelo se crea un aprendizaje más “distribuido”, es decir, las formas de entrega del conocimiento se organizan de tal forma que cada destreza lingüística pueda obtener un desarrollo óptimo. Tanto habilidades de producción como de comprensión orales y escritas pueden verse fortalecidas al ocupar una modalidad que pueda ayudar a reforzar cada una de ellas de manera más equilibrada. Es por ello que al utilizar distintas vías de transmisión de conocimiento las oportunidades de “interacción” aumentan al mezclar ambientes presenciales y no presenciales. Por ejemplo, al optar por la utilización del chat o foro y además tener ocasiones de intercambiar lo aprendido de manera personal en la sala de clase enriquece el aprendizaje y produce que los contenidos se internalicen y fortalezcan de manera más sólida. Además, se enfatiza en sesiones más focalizadas en los estudiantes y se revierte paradigma acostumbrado de clases centradas casi al cien por ciento en el profesor. Por otro lado, promueve el contacto más directo entre el docente y los estudiantes, entre los mismos estudiantes y los recursos que entrega la tecnología.

Igualmente, Morrison (2003) recomienda que el Aprendizaje Combinado se utilice como una estrategia de enseñanza para seleccionar los canales de transmisión del conocimiento. Es por ello que también hay que establecer qué elementos de la educación a distancia serían los mejores para cumplir los objetivos y qué porcentaje de las sesiones se dedicarán a la presencialidad. Por otro lado, se debe decidir la metodología en que se utilizarán los materiales, es decir, si se va a incluir métodos como la enseñanza basada en tareas y/o el aprendizaje cooperativo y si se manejará un software o una plataforma para envasar actividades (tales como, Hot Potatoes, JCLIC, etc.). En el caso del diseño de las tareas Bodsky (2003) sugiere diseñar una “combinación proactiva”, es decir, una tarea en particular puede tener propiedades que pueden permitir su realización en ambos ambientes.

Por otro lado, hay que poner atención a las actividades que se ejecutarán en el módulo presencial. Es necesario tener claridad en la distribución de dichas tareas y cuáles serán los objetivos esenciales que regirán este segmento. Generalmente, las sesiones cara a cara se utilizan para el refuerzo en la práctica de aquellas habilidades que la educación a distancia pudiera no cubrir cabalmente y principalmente a acciones de evaluación de lo aprendido a medida que se avanza en la no presencialidad. Asimismo, sirve como oportunidad para entregar la retroalimentación que corresponda con el objetivo de que el estudiante tenga conciencia de sus errores e internalice de manera más sólida los conocimientos adquiridos.

Este modelo Blended Learning pretende asesorar al diseñador a lidiar con los distintos elementos que se deben tomar en cuenta en cursos sustentados en el aprendizaje combinado, así como con los distintos inconvenientes que puedan surgir al momento de la elaboración del modelo.

Como ayuda para el diseño, Hinkelman (2004) también presenta una tabla con ejemplos de actividades colaborativas en contextos presenciales y no presenciales y también las ventajas de cada ambiente:

|                             |                           |
|-----------------------------|---------------------------|
| Enseñanza Tradicional       | Aprendizaje Combinado     |
| Presencial                  | No presencial             |
| Centrada en el profesor     | Centrada en el estudiante |
| Transmisión de conocimiento | Desarrollo de habilidades |
| Ambiente escrito            | Ambiente audiovisual      |
| Metodología Tradicional     | Nuevas tecnologías        |

Figura 1. Instrucción presencial vs Aprendizaje Combinado.

## METODOLOGÍAS EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

Durante los últimos 100 años, el supuesto de que la calidad de la enseñanza de una segunda lengua (L2) mejorará si los profesores mejoran sus formas de enseñanza ha redundado en el surgimiento de una variedad de enfoques y métodos, recursos de prácticas probadas que pueden adaptarse o implementarse dependiendo de las necesidades contingentes (Richards y Rodgers, 2001). Dos de los enfoques de mayor impacto en este último tiempo son: la Enseñanza Basada en Tareas (Task-Based Language Teaching) y el Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Language Learning o CLL).

La Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (Task-Based Language Teaching (TBLT) (Feez, 1998; Long y Crookes, 1993; Willis, 1996, Skehan, 1996) se caracteriza por utilizar tareas, definidas como actividades, objetivos, ejercicios de práctica, planes de trabajo complejos, acciones, respuestas (Ellis, 2003) como principal *input* pedagógico para la enseñanza, la ausencia de una secuencia gramatical u otro tipo de programa sistemático y por utilizar actividades de comunicación real para llevar a cabo tareas con significado

para los estudiantes con énfasis en la comunicación auténtica (Richards y Rodgers, 2001). Este enfoque tiene su base teórica y empírica en la Adquisición de Segundas Lenguas (SLA), la interacción y la cognición (Doughty y Long, 2003; Robinson, 2001; Skehan, 1998). Debido a la falta de evidencia empírica para apoyar las actividades pedagógicas centradas en la gramática, en el enfoque TBLT, la lengua nunca es objeto de estudio sino una herramienta de comunicación para ejecutar tareas (de la vida real o con propósitos pedagógicos específicos) que proporciona un mejor contexto para la activación de los procesos cognitivos de aprendizaje de L2, que requieren negociación del significado en una comunicación natural, con sentido y significancia para los estudiantes (Richards y Rodgers, 2001). Estas tareas están secuenciadas de acuerdo a su dificultad, que depende de la experiencia previa de los estudiantes, la complejidad de la tarea, el nivel de soporte disponible o los elementos lingüísticos necesarios para realizarlas (Feez, 1998). Aunque una tarea puede involucrar las cuatro habilidades lingüísticas, la literatura pedagógica y empírica (Bygate, Skehan y Swain, 2001) asume que las tareas se dirigen a desarrollar principalmente la producción oral. Actualmente, la investigación en el área se ha centrado en tratar de probar diversas hipótesis de Adquisición de Segundas Lenguas (Ej: la Hipótesis del Input, la Hipótesis de la Interacción). Estas teorías han llevado a investigar qué tipo de *input* (sin modificación previa, previamente modificado, o modificado mediante la interacción) funciona mejor en la comprensión, cuál funciona mejor para la adquisición de lenguas y el efecto de la retroalimentación negativa en la adquisición. Otras líneas de investigación han investigado ciertas variables propias de las tareas; por ejemplo, si el intercambio de la información requerida es unilateral o bilateral si el input es compartido o separado; si el resultado es cerrado o abierto o si el resultado es convergente o divergente. Más recientemente, el énfasis en la autorregulación de los estudiantes en su aprendizaje ha llevado a revisar la teoría Vygotskiana y a investigar las estrategias de andamiaje (*scaffolding*) y el diálogo colaborativo, que constituyen las interacciones de apoyo producidas en la comunicación entre estudiantes (Swain, 2001).

El Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de Lenguas nace de un enfoque más general conocido como Aprendizaje Colaborativo, es la antítesis del aprendizaje competitivo y enfatiza actividades cooperativas planificadas y altamente interactivas, centradas en el estudiante, donde cada estudiante desarrolla el pensamiento crítico, es responsable de su propio aprendizaje y es motivado a propiciar el aprendizaje de otros mediante el intercambio socialmente estructurado de información entre pares de estudiantes y grupos pequeños (McGroarty, 1993; Olsen y Kagan, 1992). A diferencia de la mayoría de los enfoques de enseñanza de L2, “el aprendizaje cooperativo” ha obtenido sólido apoyo de la investigación (Johnson y Jonhson, 1998). Cada estudiante debe aprender a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, lo que demanda una participación

activa y directa (Richards y Rodgers, 2001). El rol del profesor es de facilitador del aprendizaje, encargado de crear un ambiente altamente estructurado y organizado, fijar metas, planificar y estructurar tareas, definir la distribución física de los elementos en la sala, determinar los grupos de estudiantes y sus roles, seleccionar los materiales y asignar un tiempo adecuado para realizar la tarea (Johnson y Jonhson, 1998). La colaboración en la sala de clases comienza por una actividad que facilite la comunicación real (verbal, escrita o discusión electrónica) para la solución de un problema. También requiere que los participantes en este proceso discutan las prioridades, la secuencia a seguir, los problemas que pueden surgir y el enfoque que se le dará a la solución de este problema específico. Ventajas de la cooperación: potenciar la conciencia en los alumnos y el desarrollo de habilidades, El logro de objetivos pedagógicos que emplean el aprendizaje en grupos. Mejora en la literacidad (escribir, leer, hablar, escuchar, etc.). Potencia la adquisición de lenguas (adaptabilidad, coordinación, toma de decisiones, liderazgo, etc). Todas las ventajas de la colaboración que se puedan citar para el proceso de aprendizaje en general, también lo son para el aprendizaje asistido por el computador. El computador parece naturalmente invitar a la colaboración, a través de sus características propias. Para estructurar la colaboración entre los alumnos frente al computador, el profesor deberá: incluir los alumnos en grupos con integrantes que tengan aptitudes mixtas, establecer interdependencia positiva, enseñar habilidades sociales de colaboración, asegurar la responsabilidad personal, ayudar el proceso del grupo entero. Se debe promover la idea en los alumnos de que *juno* será exitoso, si todos lo son!, interdependencia de objetivos, interdependencia de tareas, interdependencia de recursos, interdependencia de roles.

## ESTUDIO EXPERIMENTAL

Con el fin de determinar si la modalidad semipresencial (del inglés: *blended learning*) es efectiva para apoyar la enseñanza del inglés como LE se llevó a cabo un estudio basado en un diseño experimental pre-test/post-test grupo control. Se delimitó la siguiente pregunta de investigación que orientará el análisis de los datos en nuestro estudio: ¿Mejorará el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los alumnos que se vean expuestos al modelo de enseñanza combinada *Blended learning*? Relacionada con dicha pregunta se especificó la siguiente hipótesis:

**Hipótesis:** Los estudiantes que trabajen con la modalidad *Blended Learning*, sustentada en los enfoques por tareas y cooperativo, mostrarán un mejoramiento en su aprendizaje del inglés como LE en comparación con los alumnos cuya práctica estará dada en la modalidad presencial en el contexto del enfoque comunicativo.

## Metodología

**Muestra:** Para efectos de este estudio experimental participaron 24 alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés de una universidad privada de Concepción, específicamente, aquellos inscritos en la asignatura llamada *Developing Communicational English I*. Dicha asignatura es de carácter obligatorio y consta de 8 horas pedagógicas semanales de 40 minutos semanales. El rango de edades de los participantes de la muestra fluctuaba entre los 18 y 23. Del universo total de la muestra el 79.1% era de sexo femenino y el 20.8% de sexo masculino. Del total de los estudiantes, 17 (70.8%) provenían de establecimientos educacionales municipales, 6 de establecimientos particulares subvencionados (25%) y sólo 1 (4.1%) de establecimientos particulares. El nivel de competencias lingüísticas de entrada de los alumnos era de nivel básico (13 alumnos, equivalente a un 54.1%) y pre-intermedio (11 alumnos, equivalente a un 45.8%), evaluada sobre la base de un test de admisión de conocimientos específicos que realiza la universidad. Para efectos de la investigación, los alumnos fueron reagrupados en 2 grupos, uno experimental y uno de control, de 12 alumnos cada uno. El grupo de control pertenecía a la sección 1 de la asignatura y el grupo experimental a la sección 2. Dicha selección se realizó por orden alfabético de acuerdo a la distribución realizada por la institución educacional a principios del semestre académico.

**Grupo Experimental:** Los estudiantes después del pre-test, trabajaron los contenidos sobre la base del modelo de enseñanza Blended learning, el cual contenía clases presenciales y no presenciales diseñadas para el trabajo con recursos tecnológicos como el blog, chat, correo electrónico Internet. Asimismo, los contenidos gramaticales (verbos modales de sugerencia y consejo) los trabajaban mediante una plataforma e-learning elaborada para efectos del estudio experimental. Al final del proceso se les aplicó un post-test.

**Grupo control:** Los estudiantes después del pre-test, trabajaron los contenidos sobre la base de la instrucción presencial sobre la base del método comunicativo. En este caso específico, se describe como metodología comunicativa tradicional a la instrucción totalmente presencial utilizando el texto y CD de audio de la bibliografía básica obligatoria para el curso. Asimismo, el profesor se encargó de elaborar guías de ejercicios complementarias a las actividades del libro o también utilizar las actividades sugeridas en el libro de ejercicios de la misma serie. En cuanto al contenido, se trató la misma estructura gramatical que con el grupo experimental (verbos modales) pero las actividades se presentaron de acuerdo al esquema del libro. El docente a cargo de este grupo era distinto al del grupo experimental para efectos de controlar la variable profesor. Al final del proceso se les aplicó un post-test.

**Diseño de los materiales y procedimientos del modelo Blended Learning:** Para diseñar los materiales y procedimientos para el modelo de aprendizaje combinado

que se elaboró para este estudio se llevó a cabo una revisión de los postulados teóricos de la metodología de CALL, la enseñanza basada en tareas y el aprendizaje cooperativo, y los componentes de la educación presencial y no presencial. Asimismo, se consideró el contexto cultural escocés para el diseño de todas las actividades que apoyaron el desarrollo de las habilidades lingüísticas. La enseñanza basada en tareas y el aprendizaje cooperativo pueden facilitar que el aprendizaje de la lengua sea más efectivo, ya que entregan elementos que sirven para activar los procesos de metacognición, reflexión, análisis y oportunidades de contacto con la lengua meta que permiten que necesitan para que el aprendizaje se internalice y sea adquirido de manera más óptima. Todos los ejercicios que componen el modelo fueron diseñadas tomando en cuenta las bases teóricas de Ellis (2003) en cuanto a la enseñanza basada en tareas, ya que involucraron situaciones de comunicación real para estimular el aprendizaje, permitiendo así una interacción directa con el idioma. Este enfoque es imprescindible para el desarrollo adecuado de las tareas realizadas en el trabajo no presencial, ya que está ligado directamente con los procedimientos pedagógicos y principios metodológicos de la educación a distancia propuestos por Doughty y Long (2002) que también se incluyeron en el diseño.

En el contexto del aprendizaje cooperativo se delimitan distintos modelos que sirven para apoyar la enseñanza de la lengua. Para efectos de esta investigación, los modelos que se utilizaron en concreto fueron:

1. **Aprendiendo Juntos** (del inglés, Learning Together): Al utilizar este modelo, los alumnos trabajan en colaboración absoluta para poder lograr el objetivo de la tarea final exitosamente. Es decir, deben completar la tarea a través del compromiso y la responsabilidad de todos y cada uno de los miembros del grupo de trabajo.
2. **Investigación en grupo** (del inglés, Group Investigation): Plantea que los estudiantes organizan sus propios grupos y se dedican a estudiar un aspecto del tema propuesto para toda la clase.
3. **Puzzle** (del inglés, Jigsaw): Cada miembro del grupo de trabajo recibe una parte distinta de la información del tema específico a tratar. Luego de discutir la información que tiene cada uno con alumnos de otros grupos que poseen la misma información, denominados “expertos”, se comienza a armar el proyecto en común.

**Diseño de la aplicación Blended Learning:** Se diseñó e implementó una aplicación de acuerdo a los postulados en cuanto al diseño de aplicaciones CALL propuestos por Hubbard (1992, 2006) y Levy y Stockwell (2006). Dicha aplicación e-learning se elaboró con la herramienta de autor

JCLIC<sup>14</sup> principalmente para la práctica gramatical de los verbos modales de sugerencia y consejo con el objetivo de entregar a los estudiantes un tipo de andamiaje (scaffolding) para aumentar su aprendizaje. Asimismo, dentro de la aplicación se incluyó archivos de audio para la ejercitación de la comprensión auditiva y ejercicios de vocabulario. Otro componente importante de destacar en nuestra propuesta es que todos los ejercicios de gramática que se ingresaron a JCLIC proveían un feedback correctivo a través de la opción *mensajes de error* que posee la plataforma cada vez que el estudiante digitaba una respuesta errónea.

El feedback se basó en distintas estrategias con diferentes mensajes para poder guiar al alumno a encontrar la respuesta correcta al momento de detectar el error. La selección de las estrategias se realizó de acuerdo a los objetivos de cada actividad y según la taxonomía presentada por Ferreira (2006, 2007) sobre la base de distintos estudios experimentales que sustentan su efectividad en contextos presenciales y no presenciales. Para este estudio experimental se consideraron las siguientes:

1. **Elicitación:** El objetivo principal es conseguir la respuesta correcta directamente de los estudiantes mediante preguntas que los guíen con el fin de formular las respuestas correctas. Algunas de las que se utilizaron en este estudio fueron:
  - *One more time! What would you do to warn people?*
  - *Maybe next time! What would you do if someone needed guidance?*
2. **Claves metalingüísticas:** información gramatical que permitirá al estudiante darse cuenta en qué se equivocó e intentar nuevamente en base a lo entregado. Algunas de las que se utilizaron en este estudio fueron:
  - *Try again! Use the negative form.*
  - *Are you sure? Remember to use the correct question form.*
3. **Solicitud de clarificación:** Se pretende indicar que el mensaje no se entendió de manera apropiada, por lo tanto, el alumno se ve forzado a reformular su oración. Algunas de las que se utilizaron en este estudio fueron las siguientes:
  - *Could you do it again?*
  - *What do you mean?*

<sup>14</sup> Esta herramienta se define como un conjunto de aplicaciones de software libre que sirve para realizar diversos tipos de actividades educativas multimedia como por ejemplo puzzles, asociaciones, ejercicios de texto, crucigramas, sopas de letras, etc. Está desarrollado en la plataforma Java y funciona con sistemas Windows, Linux, Mac y otros.

El diseño del modelo Blended Learning para el desarrollo de las habilidades lingüísticas que se elaboró para el estudio experimental está totalmente conectado con el programa de la asignatura. Por lo tanto, los tópicos, metas comunicativas y estructuras gramaticales que se trabajaron en el modelo se consideraron de acuerdo a los contenidos para el nivel pre-intermedio que presenta el tplan de estudios de la institución educacional. Para la práctica de las habilidades y formas lingüísticas se utilizaron actividades de tipo presencial y no presencial sobre la base de las tecnologías de información y comunicación, TICS, síncronas (Chat) y asíncronas (correo electrónico, Blog).

El diseño de las actividades del modelo que se realizaron de manera no presencial, consideró siete de los diez principios metodológicos propuestos por Doughty y Long (2002):

1. Utilizar una tarea y no un texto como unidad de análisis.
2. Los materiales tienen como propósito fomentar el “aprender haciendo”.
3. Entregar abundante *input*
4. Focalización en la formas lingüísticas.
5. Entrega de feedback correctivo
6. Promover el aprendizaje cooperativo y colaborativo.
7. La instrucción individualizada

Igualmente, para que hubiera una organización más óptima de cada clase, se confeccionó una planificación por lección en el que se describía *qué y cómo* se realizaría cada sesión, incluyendo el enfoque metodológico y la vía de entrega de conocimiento (clases presenciales, recursos CMC, etc.).

A continuación se presenta una tabla resumen con la especificación del número de sesiones presenciales y no presenciales involucradas en nuestro modelo metodológico:

#### Distribución Modelo Blended Learning:

|   |             |
|---|-------------|
| Introducción al Modelo Blended Learning | 1 sesión    |
| Clases no presenciales                  | 14 sesiones |
| Clases presenciales                     | 5 sesiones  |
| Evaluación (presentación tarea final)   | 1 sesión    |

#### Clases No Presenciales:

|   |             |
|---|-------------|
| Búsqueda de material para las tareas diarias y la tarea final | 14 sesiones |
| Trabajo en Blog   | 14 sesiones |
| Trabajo con Chat  | 2 sesiones  |
| Trabajo con correo electrónico                                | 14 sesiones |
| Trabajo con plataforma e-learning JCLIC                       | 14 sesiones |

#### Clases Presenciales:

|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| Trabajo presencial (face to face) | 5 sesiones |
| Trabajo en grupos                 | 5 sesiones |

**Distribución de las Habilidades Lingüísticas en el Modelo Blended Learning:**

|                     |             |
|---------------------|-------------|
| Expresión Escrita   | 14 sesiones |
| Comprensión Escrita | 14 sesiones |
| Comprensión Oral    | 14 sesiones |
| Producción Oral     | 5 sesiones  |

**Áreas de la lengua:**

|                                      |             |
|--------------------------------------|-------------|
| Práctica de estructuras gramaticales | 14 sesiones |
| Práctica de vocabulario              | 14 sesiones |

El tiempo de duración del modelo fue de 14 sesiones, divididas en clases presenciales y no presenciales. Las actividades creadas para el modelo, cuya temática cultural se fundamentó en el turismo en Escocia, se elaboraron en base a objetivos gramaticales (focalización en la forma) y comunicacionales claros que ayudaran a fomentar el contacto y las oportunidades de interacción en la lengua meta. Dichas actividades estaban divididas en “micro tareas” (etapas), (Ellis, 2003) que tenían como objetivo ayudar y guiar al alumno a llegar a la “macro tarea” (o tarea final), la cual consistía en elaborar un catálogo o tríptico turístico que mostrara las bondades del turismo en Escocia utilizando la información aprendida en cada sesión. La figura 1 representa el trabajo en la plataforma e-learning JCLIC para la práctica de las estructuras gramaticales.

Como se observa en la Figura 1, los estudiantes utilizaron la plataforma JCLIC para la práctica de los verbos modales de sugerencia y consejo (focalización en la forma). La imagen representa una actividad de equivalencia a través de la completación de oraciones en la que los alumnos debían escribir el modal que correspondía a lo enunciado en la primera parte del ejercicio. La finalidad de este tipo de actividad era que los estudiantes aprendieran a reconocer el uso de la estructura gramatical para poder utilizarla en contextos adecuados.

It's imperative not to carry any sharp items in your bags such as knives, scissors, etc.

You        carry any sharp items in your bags such as knives, scissors, etc

Check answer

**Figura 2. Práctica gramatical**

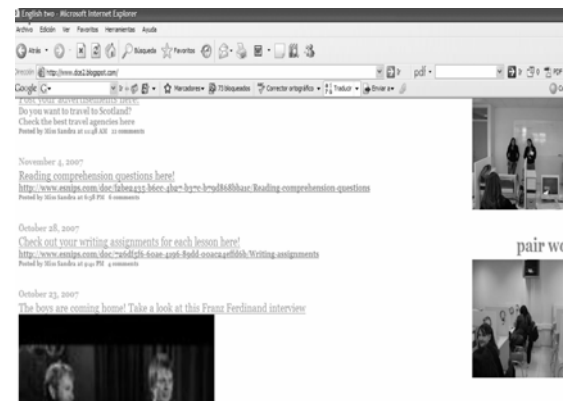
La habilidad auditiva se desarrolló mediante actividades de comprensión de textos orales. Como se puede observar en la Figura 2, los alumnos debían escuchar el archivo de audio y luego unir las preguntas presentadas en la parte izquierda de la pantalla con su correspondiente respuesta en la parte derecha. El objetivo principal de esta actividad era que los

estudiantes afinaran su competencia auditiva en situaciones comunicacionales determinadas y fueran capaces de reconocer y responder a ciertos patrones de acuerdo a lo presentado.

|   |   |                            |                                  |
|---|---|----------------------------|----------------------------------|
|   |   | The Royal.                 | Edinburgh, Glasgow and Aberdeen. |
| What's in the middle of Edinburgh?            | What did the girl's mother want to buy? | Welcoming and nice.        | Edinburgh Castle                 |
| What was the most beautiful city she went to? | What were the people like?              | Edinburgh                  |                                  |
| What places did she visit in Scotland?        | What museum did she visit?              | A typical Scottish outfit. | Recording                        |

**Figura 3. Ejemplo de tarea para la práctica de la comprensión auditiva**

Las Figura 3 muestra la página principal del blog de la clase que contenía las instrucciones para las tareas de producción y comprensión escrita, así como también hipervínculos a páginas web con información sobre Escocia, diccionarios de inglés y fotos.



**Figura 4. Pantalla principal del blog de la clase (www.dce2.blogspot.com)**

La Figura 4 muestra los comentarios que los estudiantes ingresaron en el blog de acuerdo a una de las tareas específicas para lograr la tarea final.

**shofi said...**  
 Dear Mely:  
 Your travel agency seems good jLOL!  
 I will see it ok!

But I want to know about the others travel agencies too as soon as possible!

see ya!  
 November 22, 2007 12:53 PM

---

**yanina-alejandra said...**  
 Hello classmates. We are "Non-Limits Agency". If you want to have an amazing trip or you just want to relax, come and visit our comfortable travel agency. we'll give you a complete information and all the help that you need. Our package includes the air tickets the accomodation and tours around the city.

Call us or visit our webpage!

**Figura 5. Ejemplo de tarea para la práctica de la expresión escrita en el blog.**



El recurso del chat también fue fundamental para promover la interacción oral en contextos no presenciales utilizando la lengua meta mediante el trabajo cooperativo. En la Figura 5 se exhiben las ventanas de conversación que se utilizó en una tarea en donde los estudiantes debían recopilar información (modelo Investigación en Grupo) e intercambiar los datos a través del chat.

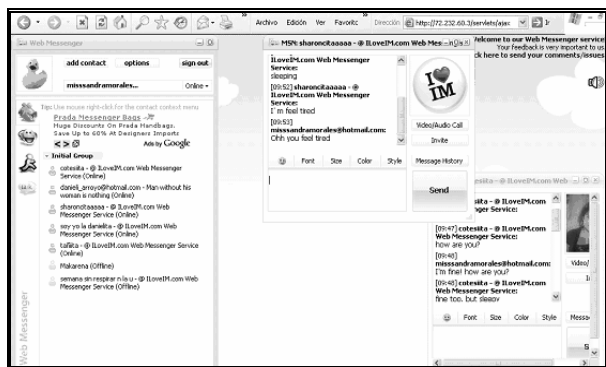


Figura 6. Ejemplo de Tarea Interactiva Cooperativa

La figura 6 representa un ejemplo de tarea de producción escrita. Dichas tareas debían enviarse a través del correo electrónico al profesor diariamente y se encontraban incluidas en el blog de la clase.

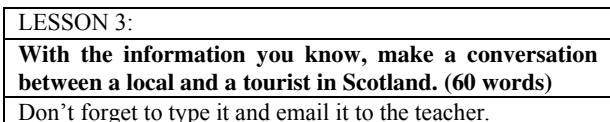


Figura 7. Ejemplo de tarea de producción escrita

La figura 10 representa el trabajo en las clases presenciales para la producción oral. En este caso, los alumnos practicaron esta habilidad de manera grupal realizando juegos de roles. En esta instancia, los estudiantes debían utilizar todos los contenidos gramaticales, culturales y léxicos adquiridos durante el proceso en la no-presencialidad. El objetivo de estas actividades era promover el desarrollo de la habilidad oral mediante de la negociación del significado.

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El experimento consideró una variable independiente y una dependiente. Se consideró como variable independiente el tipo de metodología de enseñanza aplicada al grupo experimental, es decir, el modelo Blended Learning, pues al exponer a los alumnos a este tipo de metodología, el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés se verá más favorecido que en contextos de enseñanza presencial.

Como variable dependiente se consideró el aprendizaje de la lengua inglesa, ya que ambos grupos recibieron enseñanza del idioma pero con distintas modalidades y metodologías. Es decir, la diferencia de resultados obtenidos por los

participantes al comparar el pre-test y el post-test. Es importante mencionar que la construcción del pre-test y post-test, que reconoce las habilidades de comunicación oral y escrita, se elaboró de acuerdo a los parámetros y el formato del examen internacional de nivel intermedio PET<sup>15</sup> de la Universidad de Cambridge<sup>16</sup>. Cada una de las habilidades evaluadas vale un 25% del resultado final y las notas se calculan en base al porcentaje ponderado de todas las partes del examen. Si bien para esta investigación se utilizaron las tres partes (Lectura y Escritura, Comprensión auditiva y Conversación) que tiene examen, sólo algunos tipos de ejercicios fueron considerados para evaluar las distintas habilidades, previa consulta a especialista en la materia, de acuerdo al perfil de los alumnos y del los objetivos del modelo de trabajo.

En relación con nuestra hipótesis, las Figuras 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) del grupo experimental obtuvo por habilidad en el pre-test y post test.

| S  | Reading % | Writing % | Listening % | Speaking % |
|----|-----------|-----------|-------------|------------|
| 1  | 65        | 50        | 16.6        | 35         |
| 2  | 65        | 25        | 16.6        | 25         |
| 3  | 90        | 37.5      | 66.6        | 50         |
| 4  | 65        | 37.5      | 0           | 35         |
| 5  | 85        | 75        | 50          | 45         |
| 6  | 40        | 67        | 17          | 30         |
| 7  | 46        | 53        | 17          | 30         |
| 8  | 46        | 50        | 8           | 45         |
| 9  | 40        | 75        | 17          | 40         |
| 10 | 46        | 85        | 33          | 35         |
| 11 | 73        | 67        | 8           | 40         |
| 12 | 40        | 50        | 17          | 50         |

Figura 8. Resultados Pre-test grupo experimental.

Esto sugiere que los participantes mostraron un mejoramiento en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. En general, los sujetos en el grupo de control no lograron un progreso importante por sí mismos durante las 14 sesiones, lo que muestra que la implementación del modelo Blended Learning fue más efectiva para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las destrezas del inglés como lengua extranjera.

| S | Reading % | Writing % | Listening % | Speaking % |
|---|-----------|-----------|-------------|------------|
| 1 | 85        | 87.50     | 16.6        | 65         |
| 2 | 65        | 87.50     | 16.6        | 40         |
| 3 | 90        | 87.5      | 66.6        | 75         |
| 4 | 60        | 87.5      | 16.6        | 60         |

<sup>15</sup> Preliminary English Test.

<sup>16</sup> Entidad encargada de evaluaciones internacionales en inglés para hablantes de otros idiomas(ESOL)

|    |    |     |      |    |
|----|----|-----|------|----|
| 5  | 95 | 100 | 66.6 | 75 |
| 6  | 60 | 83  | 33.3 | 35 |
| 7  | 53 | 67  | 50   | 40 |
| 8  | 53 | 75  | 50   | 50 |
| 9  | 53 | 83  | 33.3 | 42 |
| 10 | 47 | 83  | 50   | 40 |
| 11 | 80 | 83  | 16.6 | 45 |
|    | 53 | 83  | 33.3 | 52 |

**Figura 9.** Resultados Post-test grupo experimental.

Las Figuras 3 y 4 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 porcentajes (acorde con el tipo de test utilizado, PET) de cada sujeto del grupo control (S).

| S  | Reading % | Writing % | Listening % | Speaking % |
|----|-----------|-----------|-------------|------------|
| 1  | 70        | 62.5      | 16.6        | 40         |
| 2  | 55        | 87.5      | 50          | 39         |
| 3  | 55        | 37.5      | 16.6        | 27         |
| 4  | 50        | 25        | 16.6        | 30         |
| 5  | 90        | 62.5      | 83.3        | 50         |
| 6  | 60        | 37.5      | 16.6        | 50         |
| 7  | 50        | 25        | 16.6        | 35         |
| 8  | 67        | 75        | 66.6        | 20         |
| 9  | 60        | 25        | 33.3        | 45         |
| 10 | 60        | 37.5      | 16.6        | 25         |
| 11 | 40        | 33.3      | 8           | 20         |
| 12 | 60        | 37.5      | 16.6        | 35         |

**Figura 10.** Resultados Pre-test grupo experimental.

| S  | Reading % | Writing % | Listening % | Speaking % |
|----|-----------|-----------|-------------|------------|
| 1  | 75        | 62.5      | 16.6        | 50         |
| 2  | 80        | 87.5      | 50          | 45         |
| 3  | 70        | 50        | 33.3        | 30         |
| 4  | 65        | 15        | 66.6        | 35         |
| 5  | 90        | 75        | 83.3        | 55         |
| 6  | 63        | 39        | 16.6        | 53         |
| 7  | 53        | 30        | 20          | 35         |
| 8  | 70        | 75        | 70          | 25         |
| 9  | 63        | 35        | 33.3        | 50         |
| 10 | 65        | 40        | 25          | 25         |
| 11 | 40        | 33.3      | 16.6        | 20         |
| 12 | 65        | 37.5      | 33.3        | 37.5       |

**Figura 11.** Resultados Post-test grupo control.

De acuerdo a la información que se despliega en las cuatro figuras, es posible confirmar la hipótesis y señalar que hubo diferencias relevantes entre las medias de los pre y post test aplicados al grupo experimental.

La Figura 5 presenta la diferencia del resultado final de los dos grupos tomando en cuenta los porcentajes de las cuatro habilidades lingüísticas. Como se puede apreciar, el progreso en el aprendizaje obtenido por el Grupo

Experimental fue mayor que el logrado por el Grupo de Control.

| Grupo        | Pre-test % | Post-test % | Diferencia % |
|--------------|------------|-------------|--------------|
| Experimental | 46         | 64          | 18           |
| Control      | 43         | 51          | 8            |

**Figura 12.** Diferencia Final entre Grupo Experimental y Grupo Control en las cuatro habilidades lingüísticas.

Para determinar si el mejoramiento en el aprendizaje del grupo experimental presentaba validez estadística, en primer lugar, se aplicó el *test f* para comparar si las varianzas de ambos grupos eran iguales o distintas. Al analizar los datos del pre-test y post test del grupo experimental ( $f=1.196$  con un  $p=0.7717$ ) y del grupo control ( $f= 1.149$  con un  $p=0.8217$ ) no se observó una variación significativa. Por lo tanto, ambas muestras eran similares. Posteriormente, se calculó la diferencia significativa entre la media de los resultados de los pre-test y post-test de ambos grupos a través del *test t* para muestras homogéneas. Los resultados del análisis mostraron que el aumento en el aprendizaje para los participantes que trabajaron con la modalidad de Aprendizaje Combinado fue estadísticamente más significativo ( $t= 3.148$  con un  $p=0.0047$ ) que aquel obtenido por los participantes del grupo de control ( $t= 1.508$  con un  $p=0.1458$ ). De acuerdo a esta información, es posible confirmar la hipótesis y señalar que hubo diferencias relevantes entre las medias de los pre y post test aplicados al grupo experimental.

Los estudiantes del grupo experimental incrementaron su aprendizaje en un 18% más que los del grupo de control que lo hizo en un 8%. Es decir, en las cuatro semanas que se trabajó con el modelo, la diferencia de aumento de aprendizaje en el grupo experimental fue de un 10% más que en el grupo de control. Es importante mencionar que si bien ambos grupos presentaron porcentajes similares al momento de rendir el pre-test (43% el grupo experimental y 46% el de control), nueve de los alumnos del grupo experimental tenían un nivel de inglés de entrada básico, en cambio la mitad (seis) de los estudiantes del grupo de control ya traían un nivel pre-intermedio.

El objetivo principal de la investigación se centra específicamente en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas del inglés de manera integrada en futuros profesores de dicha lengua. No obstante, cabe mencionar la tendencia que se produjo en el desarrollo de cada habilidad de manera individual.

Tomando en cuenta estas cifras se puede afirmar que el aprendizaje ganado de los estudiantes del grupo experimental se debió a que la organización del diseño, la forma en que fueron presentados los materiales y las vías de entrega de estos (a través de clases presenciales y no presenciales utilizando los distintos recursos de estas

modalidades) provocó que los alumnos desarrollaran las habilidades de forma integrada y compacta involucrándolos de una manera profunda de acuerdo a los objetivos del modelo.

Basados en los resultados de este estudio experimental se puede decir que el modelo de enseñanza Blended Learning se presenta como una metodología para sustentar la enseñanza de idiomas extranjeros. Por lo tanto, se sugiere que los profesores de lenguas incorporen en sus cursos modelos de aprendizaje que incluyan clases presenciales y no presenciales, apoyadas en el uso de las distintas tecnologías de información y comunicación el uso de aplicaciones CALL para la enseñanza de lenguas extranjeras.

### CONCLUSIONES

Este artículo ha centrado su atención en responder la pregunta sobre el mejoramiento del desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés como lengua extranjera sobre la base de un modelo Blended learning sustentado por el enfoque cooperativo y por tareas en contraste con la modalidad tradicional sobre la base del enfoque comunicativo. En general, los resultados evidenciaron que el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés en estudiantes de Pedagogía en Inglés de nivel pre-intermedio se vio altamente favorecido al utilizar un modelo de aprendizaje combinado.

Ahora bien, como el periodo de tratamiento fue relativamente breve (14 sesiones) y la cantidad de sujetos también pequeña (24 sujetos), se tendrá que llevar a cabo estudios posteriores para confirmar las tendencias que se han observado en este trabajo. No obstante, a pesar de estas limitaciones, nuestra investigación sugiere que los estudiantes fueron apoyados en su aprendizaje de manera significativa por el uso de la modalidad Blended Learning, confirmándose de esta forma nuestra hipótesis.

Tomando en cuenta el componente enfoque de la metodología de CALL, se incluyó en el diseño del modelo Blended learning la enseñanza basada en tareas y el aprendizaje cooperativo para potenciar aun más las oportunidades de interacción en la lengua meta y así lograr un mayor aprendizaje. La enseñanza basada en tareas proporcionó las bases teóricas fundamentales para el desarrollo de las actividades tanto en las clases presenciales como en las no presenciales, ya que la premisa del “aprender haciendo” se ajustó perfectamente a los objetivos que se perseguían para determinar la validez del modelo. Al establecer tareas concretas con objetivos determinados, los estudiantes se situaron en el contexto que debían trabajar, lo que sirvió como una guía para que cada tarea se desarrollara de manera positiva. Además, la idea de utilizar situaciones de comunicación real permitió que se concentraran y reflexionaran más en la lengua meta seleccionando así las estructuras adecuadas para elaborar los textos.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, el involucrar a los alumnos en proyectos colaborativos demostró ser una alternativa viable en este estudio, ya que los modelos de aprendizaje cooperativo utilizados en este diseño promovían que todos se responsabilizaran y trabajaran para el beneficio del grupo. Se destacó la solidaridad que los estudiantes demostraron no sólo entre los integrantes del grupo, sino con toda la clase.

Otro de los factores que se consideró crucial para que los resultados de este estudio arrojaran efectos favorables, es el hecho de que su diseño organizó de manera clara los espacios de instrucción presencial y no presencial para el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas. De un total de 14 sesiones, el 64% se realizó de manera no presencial (e-learning) y el 36% fueron clases presenciales (face to face). El uso de las TICS en el contexto no presencial tuvo un rol fundamental para el diseño del modelo, pues gracias a este tipo de comunicación se logró complementar el aprendizaje de las distintas destrezas de forma más equilibrada y así alcanzar un manejo más apropiado del inglés. El uso del chat, el blog y el correo electrónico permitió que los alumnos practicaran las diferentes habilidades de acuerdo a contextos establecidos, siendo esto una guía para que el desarrollo de las tareas se realizara de manera óptima.

La utilización del feedback correctivo incluido en la plataforma JCLIC para la focalización en la forma fortaleció la proposición acerca de la importancia de ocupar distintas estrategias de feedback definidas en aplicaciones CALL y ICALL investigadas en estudios que sugieren que su uso aumenta la adquisición de segundas lenguas. Al incorporar dichas estrategias en este modelo se logró que el estudiante reflexionara y analizara de manera profunda los elementos lingüísticos de la lengua meta. En este caso, la retroalimentación fue fundamental al ocupar la aplicación en los momentos de instrucción no presencial. Igualmente, como JCLIC entrega distintos recursos para presentar los materiales, los estudiantes contaron con un *input* mucho más rico en relación a la forma gramatical de lo que generalmente se proporcionaría en la instrucción tradicional.

En cuanto a la inclusión de los elementos culturales en el diseño, se puede concluir que entregó un valor agregado muy positivo al desarrollo de las tareas y actividades que los estudiantes realizaron durante el experimento. El hecho de enmarcar los ejercicios dentro de una cultura específica fortaleció aun más el campo lingüístico y el conocimiento de mundo de cada uno de los estudiantes. El aprender los códigos pragmáticos de la cultura se muestra como una ayuda para que los estudiantes sean capaces de comprender y manejar la lengua cada vez que se enfrenten a una situación comunicativa donde deban poner en práctica el nuevo idioma.

Finalmente, mediante esta investigación fue posible llegar a conclusiones que pretenden contribuir al área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. El hecho de incluir en

el modelo de aprendizaje combinado que se diseñó para estudiantes de Pedagogía en Inglés materiales y metodologías que han evidenciado ser favorables al estudio de idiomas extranjeros tuvo como principal objetivo ayudar a los alumnos a mejorar su competencia en la lengua meta en un contexto que generalmente está establecido por las instituciones educacionales.

### AGRADECIMIENTOS

La investigación que se presenta en este artículo se circunscribe en el contexto del proyecto FONDECYT 1080165. Modelo Blended Learning basado en el enfoque por tareas y aprendizaje cooperativo para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Blake, R. (2000). Computer-mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning y Technology*, 4(1), 120-36.
- [2] Bonk y Graham (2006) *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- [3] Bygate, Skehan y Swain. (2001). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Longman
- [4] Coaten, N. (2003). Blended e-Learning. *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003. Accesible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp> [Fecha de consulta: 08-06-2006]
- [5] Doughty, C. y Michael H. Long (2002). Optimal Psycholinguistics Enviroments for Distance Foreign Language Learning *Language Learning y Technology*. Vol. 7, No. 3, pp. 50-80.
- [6] Doughty, C., y Long, M. H. (Eds.). (2003). *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.
- [7] Dudeney, G. 2001. *The internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. Cambridge, Cambridge:University Press.
- [8] Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press: Oxford.
- [9] Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- [10] Ferreira, Anita. (2007). *Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores*. *Revista Signos*, vol.40, no.65, pp. 521-544.
- [11] Ferreira,A. (2006) “Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera”, *Revista Signos*, vol 39, número 62, pp. 309-406.
- [12] Flynn, N. y Flynn, T. (2003). *Writing effective e-mail: Improving your electronic communication*. Menlo Park, CA: Crisp Publications.
- [13] Hubbard, P. 1996. A methodological framework for call courseware development. In M.C. Pennington (eds). *The power of CALL*. Houston: Athlestan Publications.
- [14] Hubbard, P. 2006. “The scope of CALL education” In: Hubbard, Philip and Mike Levy (eds.), *Teacher Education in CALL*. 2006. xii, 354 pp. (pp. 3–20)
- [15] Hinkelman, D. (2004). EML and implications for task design in blended L2 environments. “Proceedings of CLaSIC (pp. 962-973). Accesible en : [http://www.paccall.org/past\\_events/2004proceedings\\_papers/hinkelman1.pdf](http://www.paccall.org/past_events/2004proceedings_papers/hinkelman1.pdf) [Fecha de consulta: 16-07-2008]
- [16] Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1998). Effective staff development in cooperative learning: Training, transfer, and long-term use. In C. Brody and N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 223–242). Albany: State University of New York Press.
- [17] Kern, R., Ware, P., y Warschauer. M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 243-260.
- [18] Kim, Y. y Ra, D. (2003). Constructing an Internet chatting dictionary for mapping chatting language to standard language. In C. Chung (Eds.), *Lecture notes in computer science* (pp. 662-667). Heidelberg, Berlin: Springer-Verlag.
- [19] Levy, Michael y G. Stockwell. (2006). *CALL Dimensions: Options and issues in computer assisted Language Learning*, London: LEA (Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).
- [20] Long, M. H., y Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case for task. In G. Crookes y S. M. Gass (Eds.), *Tasks in pedagogical context. Integrating theory and practice* (pp. 9-54). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- [21] Marsh, G. et al. (2003). *Blended instruction: Adapting instruction for large classes*. *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number VI, winter

- 2003.[Online] <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- [22] McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. In D. D. Holt (Ed.), *Cooperative learning* (pp. 19–46). Washington, DC: Center for Applied Linguistics y ERIC clearinghouse on Languages and Linguistics.
- [23] Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right the first time*. New York: John Wiley.
- [24] Olsen, R. E. W.-B., y Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1–30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [25] Pennington, M. C. (1996). *The power of CALL*. Houston: Athlestan Publications.
- [26] Richards, J.C. y T.S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- [27] Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287-318). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [28] Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- [29] Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- [30] Swain, M. (2001). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf, (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- [31] Valiathan, P. (2002). *Blended Learning Models*. Accesible en: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html> [Fecha de consulta: 08-06-2006]
- [32] Warschauer, M. (2000). Language, identity, and the Internet. In B. Kolko, L. Nakamura, y G. Rodman (Eds.), *Race in Cyberspace* (pp. 151-170). New York: Routledge.
- [33] Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.
- [34] Warschauer, M. (2003). Demystifying the digital divide. *Scientific American* 289(2), 42-47.
- [35] Warschauer, M. (2006). Literacy and technology: Bridging the divide. In D. Gibas and K.-L. Krause (Eds.), *Cyberlines 2: Languages and cultures of the Internet* (pp. 163-174). Albert Park, Australia: James Nicholas.
- [36] Warschauer, M., Knobel, M., y Stone, M. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational Policy* 18(4), p. 562-588.
- [37] Willis, J. 1996. 'A Flexible Framework For Task-based Learning'. In Willis, D. and J. Willis (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann.