

LA EFECTIVIDAD DE UN MODELO DE APRENDIZAJE COMBINADO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS¹ COMO LENGUA EXTRANJERA: ESTUDIO EMPÍRICO

EFFECTIVENESS OF A BLENDED LEARNING MODEL FOR ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) TEACHING: AN EMPIRICAL STUDY

SANDRA MORALES RIOS
Universidad de Concepción, Chile
sandramorales@udec.cl

ANITA FERREIRA CABRERA
Universidad de Concepción, Chile
aferreir@udec.cl

RESUMEN

En este artículo se proporcionan guías de orientación efectiva para los investigadores que desarrollan plataformas computacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo principal es visualizar cómo los principios metodológicos provenientes de los enfoques de enseñanza de lenguas (“Enseñanza de Lenguas basada en Tareas” y “Aprendizaje Cooperativo”) pueden ser aplicados de manera efectiva en el diseño de actividades para el desarrollo de las destrezas lingüísticas en ambientes no presenciales y semipresenciales. 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. enseñanza presencial en un estudio basado en un diseño experimental pre-y post-test grupo control. Los resultados muestran que el incremento en el aprendizaje del inglés como LE fue superior en el grupo experimental que utilizó la modalidad semipresencial con respecto al grupo control que trabajó con la modalidad presencial. Se propone, entonces, que en el diseño de plataformas para la enseñanza de lenguas se incluya e implemente modelos metodológicos de Aprendizaje Combinado.

Palabras claves: Aprendizaje Combinado, aprendizaje no presencial, aprendizaje presencial, El Aprendizaje de Lenguas asistido por Computador, Enseñanza de Lenguas basada en Tareas, Aprendizaje Cooperativo.

¹ 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”.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to provide researchers and practitioners with valid guidelines for the development of CALL materials for foreign language learning. 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 put into practice efficiently in the design of activities for online (e-learning) and mixed (b-learning) environments. Bearing this in mind, we examine empirical evidence in order to determine the efficiency of Blended Learning vs. face-to-face instruction for English as a Foreign Language Teaching. Both methods were contrasted and tested in an experimental pre-post-test control group research design. Findings suggest that the experimental group, which employed a Blended Learning model, had a considerable language improvement compared to the control group that used a traditional face-to-face method. Considering the results, we strongly recommend researchers and practitioners to include Blended Learning models into the design of CALL materials.

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

Recibido: 10-08-2008. *Aceptado:* 25-10-2008

1. 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. Asimismo, 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 destreza 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 siempre puede darse en el trabajo en el aula. Por otro lado, cuando se trabaja en contextos virtuales (p.ej. Computer Mediated Communication, o CMC, en inglés) es la habilidad oral la que se ve debilitada, ya que las tecnologías que existen hoy en día para practicarla no cuentan con bases metodológicas sólidas para su óptimo desarrollo. Debido a estas razones, el enseñar las habilidades dentro de un contexto de un modelo metodológico que mezcle ambos ambientes (enseñanza presencial y no presencial a distancia), sustentado en las metodologías de enseñanza de lenguas basada en

tareas y el aprendizaje cooperativo, puede facilitar un equilibrio en el desarrollo de las distintas destrezas necesarias para la adquisición de una lengua.

Las ventajas de la educación a distancia y los avances en el área de la investigación y práctica de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (del inglés, Computer Assisted Language Learning, CALL) permiten hoy en día el tratamiento de modelos eclécticos de enseñanza utilizando los distintos componentes de estos dos tipos de instrucción. 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, igualmente, se observa que existen algunas deficiencias que este modo de aprendizaje no puede cubrir y que podrían ser mejoradas al agregar elementos de otras modalidades. Es por ello que se da forma a un nuevo esquema en donde la inclusión de sesiones presenciales potencia la mezcla para optimizar aun más la enseñanza de idiomas sin dejar de lado los elementos que entrega la enseñanza no presencial. El marco metodológico del Aprendizaje de Lenguas asistido por Computador indica como un componente principal la presencia del profesor como un guía dentro del aprendizaje apoyado por la tecnología, por lo tanto, la inclusión del docente en esta metodología robustece 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 está comenzando 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). La instrucción a través de plataformas de educación a distancia cubre sólo algunas necesidades de los estudiantes, sin embargo, el uso de tecnologías ofrece 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 aprendizaje mixto o híbrido.

El estudio que proponemos en este trabajo se circunscribe de manera específica en la exploración de cómo integrar de manera efectiva la modalidad presencial y no presencial 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. El objetivo principal de esta investigación es delimitar cómo los principios metodológicos propuestos para el diseño de ambientes de aprendizaje 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 y su operacionalización en una modalidad de Aprendizaje Combinado. Se intenta obtener evidencia empírica sobre la efectividad de dicho modelo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE).

2. APRENDIZAJE COMBINADO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR COMPUTADOR

El Aprendizaje Combinado es una modalidad semipresencial de estudios que incluye tanto formación no presencial como formación presencial. Combina los componentes de la enseñanza virtual (aulas virtuales, herramientas informáticas, internet) con la posibilidad de disponer de un profesor como tutor de los cursos (Coaten, 2003; Marsh *et al.*, 2003; Valiathan, 2002). 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.

Este tipo de aprendizaje no es sólo un método o una alternativa separada de clases presenciales y no presenciales, sino que consta de una serie de elementos provenientes de distintos ambientes de aprendizaje de lenguas que se pueden utilizar de manera flexible (Hinkelman, 2004). Al utilizar este modelo se crea un aprendizaje más “distribuido”, es decir, las vías de entrega del conocimiento se organizan de tal forma que cada destreza lingüística pueda obtener un desarrollo óptimo. 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 se enriquece el aprendizaje y se logra que los contenidos se internalicen y fortalezcan de manera más sólida. Asimismo, se promueve el contacto más directo entre el docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes con los recursos que entrega la tecnología.

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 es necesario 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, Brodsky (2003) sugiere plantear una “combinación proactiva”, es decir, una tarea en particular puede tener propiedades que pueden permitir su realización en ambos ambientes.

Por otro lado, los docentes deben poner atención a las actividades que se van a realizar en el módulo presencial. Es necesario tener claridad sobre los objetivos y la distribución de dichas tareas. 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 en actividades de evaluación de lo aprendido a medida que se avanza en la no-presencialidad. Asimismo, sirve como

oportunidad para entregar la retroalimentación (feedback) que corresponda para que así el estudiante tenga conciencia de sus errores e internalice los conocimientos adquiridos.

3. MODELO DE APRENDIZAJE COMBINADO

En el desarrollo de modelos de Aprendizaje Combinado 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 utilizar. Para ser efectivo, un modelo semipresencial para la enseñanza de lenguas, al igual que cualquier otro tipo de curso de lengua, debe ser planificado 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 (p.ej., aplicaciones computacionales) y la enseñanza-aprendizaje en una modalidad semipresencial. Generalmente, se considera a los componentes del Aprendizaje de Lenguas asistido por Computador como uno de los elementos de un currículo para la enseñanza de una L2, que también incluye actividades presenciales y, a veces, actividades en la comunidad. En cambio, el aprendizaje a distancia a menudo es el único elemento en la experiencia de un estudiante de L2. Por lo general, la educación a distancia es remota y mayoritariamente asíncrona, lo que presenta potenciales problemas para el aprendizaje de una lengua extranjera, que depende fundamentalmente de la naturaleza de la interacción en L2. Se considera que las decisiones cuidadosamente pensadas sobre el diseño de un programa de aprendizaje a distancia 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 distancia es una extensión de la experiencia de aprendizaje de una LE en la sala de clases (p.ej., como parte de una pasantía nacional o de estudios en el extranjero), entonces puede ofrecer muchas ventajas. Considerando estos factores que hacen la diferencia entre las clases presenciales, el aprendizaje asistido por computador, y la educación a distancia, postulamos y aplicamos un modelo de Aprendizaje Combinado efectivo para la enseñanza de lenguas sustentado en las metodologías de enseñanza de lenguas basada en tareas y en el aprendizaje cooperativo. La utilización de este modelo mixto potenciará el desarrollo de las habilidades lingüísticas que son más apropiadas para tratar con la tecnología como, por ejemplo, la producción escrita, además de focalizarse en las problemáticas gramaticales y léxicas. Por otra parte, las clases presenciales apoyarán el tratamiento de las habilidades productivas orales que requieren de una interacción fluida.

4. METODOLOGÍAS PARA LA 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 perfeccionan 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 y el Aprendizaje Cooperativo.

4.1. La Enseñanza de Lenguas basada en Tareas

Esta metodología tiene su base teórica y empírica en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), 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 la Enseñanza basada en Tareas, 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 ASL (p.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 estudio 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 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 (del inglés, scaffolding) y el diálogo colaborativo, que constituyen las interacciones de apoyo producidas en la comunicación entre estudiantes (Swain, 2001).

4.2. El Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de Lenguas

Esta metodología es la antítesis del aprendizaje competitivo. Enfatiza actividades cooperativas planificadas y altamente interactivas, centradas en el estudiante. Cada estudiante 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 Johnson, 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 Johnson, 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. 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 debe: incluir los alumnos en grupos con integrantes que tengan aptitudes mixtas, establecer interdependencia positiva, enseñar habilidades sociales de colaboración, asegurar la responsabilidad personal, ayudar al proceso del grupo entero. Se debe promover la idea en los alumnos de que uno será exitoso si todos lo son, además de la interdependencia de objetivos, tareas, recursos y roles.

5. ESTUDIO EXPERIMENTAL

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

5.1. Hipótesis

Los estudiantes que trabajen en la modalidad semipresencial, sustentada en la Enseñanza basada en Tareas y en el Aprendizaje 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 para la enseñanza de lenguas.

5.2. Metodología

5.2.1. 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 cada una. El rango de edades de los participantes de la muestra fluctuaba entre los 18 y 23 años. Del universo total de la muestra el 79.1% era de sexo femenino y el 20.8% era 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 básico (13 alumnos, equivalente a un 54.2%) 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 de este grupo, después del pre-test, trabajaron con los contenidos sobre la base del módulo de intervención lingüística, el cual contenía clases presenciales y no presenciales diseñadas para el trabajo con recursos tecnológicos como el blog, chat, correo electrónico e 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 de este grupo, después del pre-test, trabajaron con los contenidos sobre la base de la modalidad presencial sustentada en el enfoque comunicativo. En este caso específico, se describe como metodología comunica-

tiva 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 de 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.

La Tabla I muestra de manera sucinta las metodologías para cada grupo sobre la base de los postulados de Hinkelman (2004) en relación al modelo de Aprendizaje Combinado, en el cual se basó el diseño del módulo de intervención lingüística de esta investigación.

Tabla I. Modalidad Semipresencial v/s Modalidad Presencial.

Grupo Experimental	Grupo Control
Enseñanza Mixta: Aprendizaje Combinado.	Enseñanza Tradicional: Enfoque Comunicativo
Presencial y no presencial: Trabajo de las habilidades en ambos contextos.	Presencial: Trabajo de las habilidades sólo en contexto cara a cara.
Enseñanza centrada en los estudiantes. El profesor actúa como facilitador y guía.	Enseñanza centrada en el profesor.
Enseñanza para el desarrollo de las habilidades a través de tareas y aprendizaje cooperativo	Enseñanza para la transmisión de contenidos.
Ambiente audiovisual. Uso del computador como complemento para la clase de lengua.	Ambiente escrito. Enseñanza en base al texto asignado para la clase de lengua.
Uso de nuevas tecnologías: Plataforma e-learning JCLIC, internet, correo electrónico, chat, blog.	Metodología tradicional: texto, cd de audio, guías de ejercicios.

5.3. Diseño del Módulo de Intervención Lingüística

Para diseñar los materiales y procedimientos del módulo de intervención lingüística se llevó a cabo una revisión de los postulados teóricos de la metodología de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador, la Enseñanza basada en Tareas, el Aprendizaje Cooperativo, y los componentes de la instrucción 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. Todos los ejercicios que componen el módulo fueron diseñados 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 adecuado para el desarrollo 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 distintas técnicas que sirven para apoyar la enseñanza de la lengua. Para efectos de esta investigación, se utilizaron las siguientes:

1. Aprendiendo Juntos: Al utilizar esta técnica, 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: Plantea que los estudiantes organizan sus propios grupos y se dedican a estudiar un aspecto del tema propuesto para toda la clase.
3. Puzzle: 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 tienen la misma información (denominados “expertos”) se comienza a armar el proyecto en común.

El módulo de intervención lingüística fue integrado en el programa de la asignatura. Por lo tanto, los tópicos, metas comunicativas y estructuras gramaticales que se trabajaron se consideraron de acuerdo a los contenidos para el nivel pre-intermedio que presenta el plan de estudios del primer año de la carrera de Pedagogía en Inglés. 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 (p.ej., chat) y asíncronas (p.ej., correo electrónico, blog).

El diseño de las actividades no presenciales 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 las formas lingüísticas.
5. Entrega de retroalimentación correctiva.
6. Promover el aprendizaje cooperativo y colaborativo.
7. La instrucción individualizada.

Igualmente, para que hubiera una adecuada organización de cada clase, se confeccionó una planificación por lección en la que se describía *qué* y *cómo* se realizaría cada sesión, incluyendo el enfoque metodológico y la vía de entrega de conocimiento (clases presenciales, recursos tecnológicos, etc.). En la Tabla II se puede observar la especificación del número de sesiones presenciales y no presenciales involucradas en el modelo metodológico en que se sustentó el módulo de intervención:

Tabla II. Distribución Modelo de Aprendizaje Combinado.

Introducción al Modelo de Aprendizaje Combinado	1 sesión
Clases no presenciales	9 sesiones
Clases presenciales	5 sesiones
Evaluación (presentación tarea final)	1 sesión

El tiempo de duración del módulo fue de 14 sesiones, divididas en clases presenciales y no presenciales. Las actividades culturales basadas 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” (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.

5.3.1. Diseño de la Plataforma No presencial

Se diseñó e implementó una plataforma no presencial (*e-learning*) de acuerdo a los postulados de diseño propuestos por Hubbard (1996, 2006) y Levy y Stockwell (2006). Esta plataforma se elaboró con la herramienta de autor JCLIC² 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 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

² 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.

componente importante en la plataforma es que todos los ejercicios de gramática que se ingresaron a JCLIC proveían una retroalimentación correctiva a través de la opción “mensajes de error” que posee la plataforma cada vez que el estudiante digitaba una respuesta errónea. La retroalimentación 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. Las preguntas que se ingresaron en la plataforma fueron del siguiente tipo:
 - *So close! What is it necessary to do?*
 - *You're getting closer! What would you recommend?*
 - *Not quite sure! What would you say if someone asked for orientation?*
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 los enunciados con claves metalingüísticas fueron del tipo:
 - *Try again! Use the negative form for modals*
 - *Are you sure? Remember to use the correct question form for modals*
 - *Almost there! Use the affirmative form for modals*
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. Las preguntas ingresadas en la plataforma para que el alumno reformulara su respuesta fueron:
 - *Sorry. Could you do it again?*
 - *What do you mean?*
 - *What are you trying to say?*

Para ilustrar de manera más clara el trabajo que realizaron los sujetos del grupo experimental con los recursos del módulo de intervención, a continuación se describirá algunas de las actividades para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y áreas de la lengua incluidas en el diseño.

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.

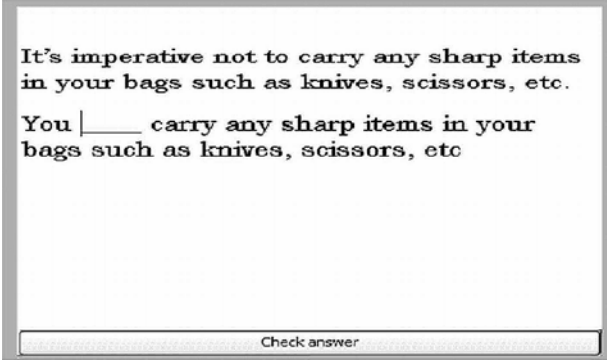


Figura 1. Práctica gramatical.

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 2. Ejemplo de tarea para la práctica de la comprensión auditiva.

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 3 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.

La Figura 6 muestra la imagen de un reporte por usuario seleccionado por el docente. La pantalla muestra el gráfico del estado de avance del alumno e indica las actividades realizadas y resueltas. Asimismo, presenta los porcentajes de precisión obtenidos por el alumno en las actividades realizadas.

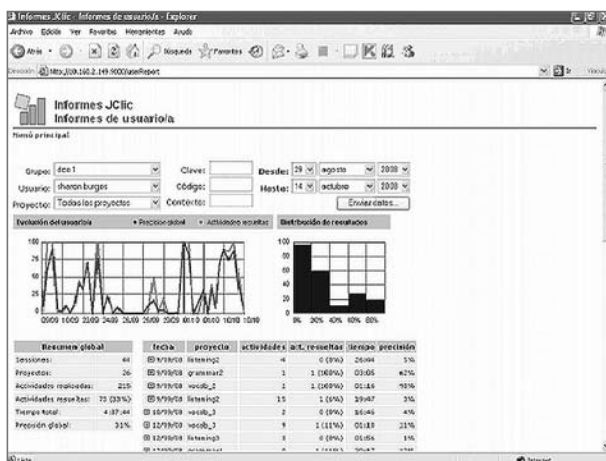


Figura 6. Pantalla de Informe de Usuario en JCLIC.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El experimento consideró una variable independiente y una dependiente. Se consideró como variable independiente la modalidad de enseñanza (semipresencial versus presencial) en combinación con la metodología de enseñanza (enfoques por tareas y cooperativo versus enfoque comunicativo). Como variable dependiente se consideró el incremento en el aprendizaje de la lengua inglesa, ya que ambos grupos recibieron enseñanza del idioma pero con distintas metodologías.

Es importante mencionar que la construcción del pre-y post-test se elaboró de acuerdo a los parámetros y el formato del examen internacional de nivel intermedio PET³ de la Universidad de Cambridge⁴. 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 el examen, sólo algunos tipos de ejercicios fueron considerados para evaluar las distintas habilidades, previa consulta a un especialista

³ Preliminary English Test.

⁴ Entidad encargada de evaluaciones internacionales en inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL).

en la materia, de acuerdo al perfil de los alumnos y de los objetivos del modelo de trabajo.

En relación con nuestra hipótesis, las Tablas III y IV ilustran los resultados que cada sujeto (S) del grupo experimental obtuvo por habilidad. Como se puede observar, hubo un aumento considerable en el aprendizaje de la lengua en los sujetos que trabajaron con el módulo de intervención lingüística (Aprendizaje Combinado o modalidad semipresencial). La habilidad que se vio más favorecida una vez concluido el estudio fue la producción escrita, con un 23% de aumento. La producción oral y la comprensión auditiva aumentaron un 15 y 14 % respectivamente, y la comprensión escrita un 8%.

Tabla III. Resultados pre-test grupo experimental.

S	Comprensión Escrita %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
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

Tabla IV. Resultados post-test grupo experimental.

S	Comprensión Escrita %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
1	85	87.5	16.6	65
2	65	87.5	16.6	40
3	90	87.5	66.6	75
4	60	87.5	16.6	60
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
12	53	83	33.3	52

Las Tablas V y VI representan los resultados observados por habilidad en el pre-y post-test del Grupo Control. Se puede señalar que el avance total por habilidad no mostró un incremento tan considerable en cada destreza luego de las 14 semanas. De acuerdo con los datos presentados en las tablas, la habilidad que aumentó mayormente fue la comprensión auditiva, con una diferencia de un 13%. La producción escrita mostró un 8% de aumento, la comprensión escrita un 7% y la producción oral sólo un 3%.

Tabla V. Resultados Pre-test grupo control.

S	Comprensión Escrita %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
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

Tabla VI. Resultados Post-test grupo control.

S	Comprensión Escrita %	Producción Escrita %	Comprensión Auditiva %	Producción Oral %
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

La Tabla VII presenta la diferencia del resultado final de los dos grupos tomando en cuenta los porcentajes de las cuatro habilidades lingüísticas. Como se puede observar, el progreso en el aprendizaje obtenido por el grupo experimental fue mayor que el logrado por el grupo control. Tomando en cuenta estas cifras, se puede afirmar que el aprendizaje ganado de los estudiantes del grupo experimental se debió a la organización del diseño, la forma en que fueron presentados los materiales y las vías de entrega de éstos (a través de clases presenciales y no presenciales utilizando los distintos recursos de estas modalidades). Todo esto favoreció que los alumnos desarrollaran las habilidades de forma integrada y compacta, involucrándolos de una manera profunda de acuerdo a los objetivos del modelo.

Tabla VII. Diferencia final entre Grupo Experimental y Grupo Control en las cuatro habilidades lingüísticas.

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

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-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-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 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 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 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 control ya traían un nivel pre-intermedio.

Basados en los resultados de este estudio experimental, se puede decir que el modelo de Aprendizaje Combinado o modalidad semipresencial se presenta como una metodología válida para sustentar la enseñanza de idiomas extranjeros. Por lo tanto, sugerimos que los profesores de lenguas deben incorporar 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 en el uso de aplicaciones CALL para la enseñanza de lenguas extranjeras.

7. CONCLUSIONES

Este artículo ha centrado su atención en proponer e implementar un modelo metodológico efectivo para apoyar de manera efectiva el desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés como lengua extranjera sobre la base del Aprendizaje Combinado. En general, los resultados evidenciaron que el desarrollo de las habilidades lingüísticas en estudiantes de Pedagogía en Inglés de nivel pre-intermedio se vio favorecido al utilizar un modelo de Aprendizaje Combinado (módulo de intervención).

Tomando en cuenta el componente enfoque proveniente del marco metodológico de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador, se incluyó en el diseño del modelo de Aprendizaje Combinado la Enseñanza basada en Tareas y el Aprendizaje Cooperativo para potenciar las oportunidades de interacción en la lengua meta y así lograr un aprendizaje mayor. 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 a los objetivos que se perseguían para determinar la validez del modelo.

En cuanto al Aprendizaje Cooperativo, el involucrar a los alumnos en proyectos colaborativos dentro de las tareas demostró ser una alternativa viable en este estudio, ya que las técnicas utilizadas en el diseño de las actividades promovían que todos se responsabilizaran y trabajaran para el beneficio del grupo. Otro de los factores que se consideró crucial para que los resultados de este estudio arrojaran efectos favorables, es el hecho de que el diseño del modelo delimitó de manera concreta los espacios de instrucción presencial y no presencial para el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas. Asimismo, el uso de las TICS en el contexto no presencial tuvo un rol importante dentro del diseño del modelo, pues gracias a este tipo de comunicación se logró complementar el aprendizaje de las distintas destrezas de forma más equilibrada. 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 de la retroalimentación incluida en la plataforma JCLIC para la focalización en la forma fortaleció la proposición acerca de la importancia de ocupar distintas estrategias definidas en aplicaciones CALL e ICALL (del inglés, Intelligent Computer Assisted Language Learning) investigadas en estudios que sugieren que su uso aumenta la adquisición de segundas lenguas (Ferreira, 2006, 2007). 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 una ayuda para el aprendizaje al ocupar la aplicación en los momentos de instrucción no presencial. Igualmente, como la plataforma JCLIC entrega distintos recursos para presentar los materiales, los estudiantes contaron con un *input* 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 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 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.

REFERENCIAS

- Blake, Robert. 2000. "Computer-mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage", en *Language Learning y Technology*, Vol. 4, N° 1, pp.120-36.
- Brodsky, Mark. 2003. "E-learning trends, today and beyond". *Learning and Training Innovations Magazine*. Junio de 2003. [En línea]. Disponible en: <http://www.elearningmag.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=56219> [Consulta: 16/07/2008].
- Bygate, Martin, Skehan, Peter y Swain, Merrill. 2001. *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching, and Testing*. Harlow, Essex: Longman.
- Coaten, Neil. 2003. "Blended e-Learning". *Educaweb*, 69. 6 de octubre de 2003. [En línea]. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp> [Consulta: 08/06/2006].
- Doughty, Catherine y Long, Michael. 2002. "Optimal Psycholinguistics Environments for Distance Foreign Language Learning", en *Language Learning y Technology*, Vol. 7, N° 3, pp. 50-80.
- Doughty, Catherine y Long, Michael. 2003. *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.
- Dudeny, Gavin. 2001. *The internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Feez, Susan. 1998. *Text-based syllabus design*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Ferreira, Anita. 2006. "Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera", en *Revista Signos*, Vol. 39, N° 62, pp. 309-406.
- Ferreira, Anita. 2007. "Estrategias efectivas de feedback correctivo para el aprendizaje de lenguas asistido por computadores", en *Revista Signos*, Vol. 40, N° 65, pp. 521-544.
- Flynn, Nancy y Flynn, Tom. 2003. *Writing effective e-mail: Improving your electronic communication*. Menlo Park, CA: Crisp Publications.
- Graham, Charles. 2006. "Blended Learning Systems: Definition, current trends, and future directions". En C. Bonk y C. Graham (eds.) *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Hubbard, Philip. 1996. "A methodological framework for CALL courseware development". En M.C. Pennington (eds.) *The power of CALL*. Houston: Athlestan Publications, pp. 15-32.
- Hubbard, Philip. 2006. "The scope of CALL education". En P. Hubbard y M. Levy

- (eds.), *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 3-20.
- Hinkelman, Don. 2004. "EML and implications for task design in blended L2 environments". Proceedings of CLaSIC. [En línea]. Disponible en: http://www.paccall.org/past_events/2004proceedings_papers/hinkelman1.pdf [Consulta: 16/07/2008].
- Johnson, David y Johnson, Roger. 1998. "Effective staff development in cooperative learning: Training, transfer, and long-term use". En C. Brody y N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*. Albany: State University of New York Press, pp. 223-242.
- Kern, Richard, Ware, Paige y Warschauer, Mark. 2004. "Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research". En *Annual Review of Applied Linguistics* vol. 24, pp. 243-260.
- Kim, Yun Sik y Ra, Dong-Yul. 2003. "Constructing an Internet chatting dictionary for mapping chatting language to standard language". En C. Chung (eds.), *Lecture notes in computer science*. Heidelberg, Berlin: Springer-Verlag, pp. 662-667.
- Levy, Michael y Stockwell, Glenn. 2006. *CALL Dimensions: Options and issues in computer assisted Language Learning*. London: LEA (Lawrence Erlbaum Associates, Publishers).
- Long, Michael y Crookes, Graham. 1993. "Units of analysis in syllabus design: The case for task". En G. Crookes y S. M. Gass (eds.), *Tasks in pedagogical context. Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 9-54.
- Marsh, G. E., McFadden, A. C.; y Price, B. 2003. "Blended instruction: Adapting instruction for large classes". Online Journal of Distance Learning Administration, 4. Invierno de 2003. [En línea]. Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm> [Consulta: 08/06/2006].
- McGroarty, Mary. 1993. "Cooperative learning and second language acquisition". En D. D. Holt (Ed.), *Cooperative learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics y ERIC clearinghouse on Languages and Linguistics, pp. 19-46.
- Morrison, Don. 2003. *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right the first time*. New York: John Wiley.
- Olsen, Roger y Kagan, Spencer. 1992. "About cooperative learning". En C. Kessler (ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 1-30.
- Pennington, Martha. 1996. *The power of CALL*. Houston: Athlestan Publications.
- Richards, Jack y Rodgers, Theodore. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Peter. 2001. "Task complexity, cognitive resources, and syllabus design". En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 287-318.
- Shehan, Peter. 1996. "A framework for the implementation of task-based instruction", en *Applied Linguistics* 17, pp. 38-62.
- Shehan, Peter. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Swain, Merrill. 2001. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". En J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural theory and*

- second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 97-114.
- Valiathan, Purnima. 2002. "Blended Learning Models". [En línea]. Agosto de 2002. Disponible en: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>. [Consulta: 08-06-2006].
- Warschauer, Mark. 2000. "Language, identity, and the Internet". En B. Kolko, L. Nakamura, y G. Rodman (eds.) *Race in Cyberspace*. New York: Routledge, pp. 151-170.
- Warschauer, Mark. 2002. "A developmental perspective on technology in language education", en *TESOL Quarterly* 36 (3), pp. 453-475.
- Warschauer, Mark. 2003. "Demystifying the digital divide", en *Scientific American* 289 (2), pp. 42-47.
- Warschauer, Mark. 2006. "Literacy and technology: Bridging the divide". En D. Gibas y K.-L. Krause (eds.), *Cyberlines 2: Languages and cultures of the Internet*. Albert Park : James Nicholas, pp. 163-174.
- Warschauer, Mark, Knobel, Michele y Stone, LeeAnn. 2004. "Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide", en *Educational Policy* 18 (4), pp. 562-588.
- Willis, Jane. 1996. "A Flexible Framework For Task-based Learning". En D. Willis y J. Willis (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, pp. 52-62.