El efecto del enfoque comunicativo en la adquisición del contraste de pasados en un contexto multilingüe

Rosa María Lucha Cuadros
Universitat Pompeu Fabra

Cynthia Baerlocher Rocha
University of Essex

Resumen

El objetivo del presente estudio es verificar si el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo en un contexto multilingüe y multicultural. Para ello se elaboró una prueba indirecta evaluada objetivamente, realizada por 44 alumnos de ELE, nivel B1 según el MCER. A partir del corpus obtenido se identificaron y clasificaron los errores encontrados en las pruebas realizadas antes y después de la instrucción. Los resultados del análisis estadístico revelan que la disminución en el número de errores tras la instrucción es significativa estadísticamente, lo que revela el efecto positivo de la instrucción en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo en el referido contexto.

Introducción

El objetivo del presente estudio es verificar si el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje del contraste de pasados en un contexto multilingüe y multicultural. Para ello se recurrió a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) que consistía en completar 27 ítems previamente seleccionados de un cuento tradicional, a partir de la forma verbal de infinitivo. En la prueba colaboraron 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER, de 14 nacionalidades distintas y con itinerarios de aprendizaje variados.

A partir del corpus obtenido: a) se identificaron y clasificaron los errores (uso, forma y uso/forma) encontrados en las pruebas realizadas antes y después de la instrucción; b) se recurrió a pruebas estadísticas para averiguar si la disminución en el número de errores observada en la prueba realizada después de la instrucción era significativa; c) se analizaron los resultados y estos revelaron que la diferencia en el número de errores en el uso de los tiempos de pasado de indicativo tras la instrucción era significativa estadísticamente.

Así, se verifica un efecto positivo de una instrucción basada en el enfoque comunicativo y de una enseñanza mediante tareas en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo en un contexto multicultural. Esto es así dado que el número de errores total, errores de uso, errores de forma y uso y las respuestas en blanco disminuyen de

manera estadísticamente significativa tras la instrucción. Sin embargo, es pertinente observar que aunque los errores de forma fueron poco frecuentes y hayan disminuido tras la instrucción, la diferencia no es significativa estadísticamente.

2. Marco teórico

2.1. La enseñanza de segundas lenguas (ASL)

La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) nace en la década de los 70 para ofrecer una alternativa a un método, el audiolingual, que, aun habiendo sido desarrollado por lingüistas, se había mostrado ineficaz como método de enseñanza de segundas lenguas. Es así que a partir de los años 70 con la introducción del concepto de *competencia comunicativa* por parte de Hymes (1972) que el mundo de la enseñanza de segundas lenguas vive una pequeña revolución. El primer paso en este proceso evolutivo es la sustitución progresiva de los planteamientos tradicionales por una concepción nociofuncional de la lengua. En ese camino imparable de cambio, Canale (1983) ofrece una revisión del concepto de *competencia comunicativa* y presenta una manera de aplicarlo a la enseñanza de idiomas a través de lo que llama *enfoque comunicativo*. En él se defiende una integración de las cuatro competencias básicas –la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica–, sin que ninguna de ellas prevalezca sobre las otras. Más recientemente, la enseñanza mediante tareas se ha convertido en uno de los referentes metodológicos del enfoque comunicativo. Asimismo, otro de los pilares básicos de este nuevo enfoque es el convencimiento de que el profesor debe ajustar sus explicaciones y los contenidos de sus clases a las necesidades de los estudiantes.

De ahí que otras teorías de ASL resalten la importancia de la interacción. En estas teorías se ha pasado de considerar al estudiante como individuo que se limita a interiorizar competencias lingüísticas a verlo como *locutor que interactúa* con otros aprendientes en un proceso del que todos se benefician al ir adquiriendo los recursos necesarios para desarrollar sus competencias comunicativas.

Uno de los principios básicos de estas teorías es la negociación del significado. Cuantas más oportunidades se ofrezca al aprendiente para negociar el significado, más eficaz será la adquisición (Carretero 2004). Swain, ya en 1998 y 2000, partiendo de este mismo concepto de la negociación del significado, comenzó a hablar de la teoría del *output*. Según esta teoría, el *output* se convierte en fuente de aprendizaje ya que es una manera de que el aprendiente tome conciencia de sus lagunas al reconocer los elementos problemáticos que se materializan en sus producciones (Swain 1998; Swain 2000; Swain y Lapkin 2001).

La negociación de significado es especialmente importante en contextos de aprendizaje multiculturales, porque, dada la variedad de referentes culturales, hay una mayor posibilidad de significados. Para que en estos contextos multiculturales se produzca un aprendizaje significativo, es fundamental que se dé unas condiciones de convivencia mínimas basadas en el respeto tanto a las diferentes lenguas de los alumnos, así como sus culturas, como a la lengua y cultura meta (Tuts 2007).

2.1.1. La enseñanza en contextos multiculturales

De acuerdo con Sánchez Pérez (1992), se puede considerar la gramática de Nebrija publicada en 1492 como punto de partida de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). El autor afirma que aunque no se puede afirmar con seguridad los objetivos que motivaron la realización de esta obra, no hay duda de que constituye un marco en la utilización de la gramática como fuente de información para la enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Pero, no es hasta el siglo XVI que la enseñanza del español como lengua extranjera asume mayor importancia, principalmente en América, debido a la expansión de las fronteras peninsulares y a que España se hubiera convertido en el motor comercial de Europa.

Sin embargo, a pesar de su larga trayectoria, la investigación en el campo de la enseñanza del español ha ido con retraso respecto a otras lenguas europeas como el inglés o el francés (Moreno 2007). Es importante resaltar que la enseñanza del español en el contexto de lengua extranjera difiere de la enseñanza en un contexto de segundas lenguas. En lo que se refiere a la enseñanza del español como segunda lengua (E/L2), un contexto con características propias como la multiculturalidad y el multilingüismo, los participantes tienen una necesidad inmediata de comunicación e interacción con su entorno, lo que les exige adquirir ciertos comportamientos y valores socioculturales propios de la comunidad en la que están inmersos.

Por lo tanto, la variedad cultural y lingüística de los participantes es una de las características principales del contexto de enseñanza de segundas lenguas. El *multiculturalismo*, según Martina Tuts (2007), es un término de origen anglosajón que hace referencia a

> una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos.

Muñoz (2001) distingue entre *multiculturalismo* e *interculturalismo*. Según el autor, el primer término refiere la convivencia de diferentes culturas en una misma sociedad, mientras que el segundo pone de relieve las relaciones que se establecen entre esas culturas. Reconoce que cuando estos términos se utilizan aisladamente, no se produce dicha distinción. Sin embargo, cuando se tiende a oponer ambos términos,

> se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término *educación intercultural*, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas.

En el aula de español (E/L2), en la mayoría de las ocasiones nos encontramos con una realidad similar. Por un lado, un contexto multicultural, como lo definen Tuts y Muñoz, en el que hay convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio. Pero por otro lado, también, una educación intercultural, en la que los "vínculos afectivos y efectivos" que señala Muñoz se revelan de vital importancia en pro de un objetivo común, la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Dada la especificidad del contexto de enseñanza del español como L2, Moreno (2007) defiende una formación específica para el profesorado de español como segunda lengua y cita una serie de propuestas que tienen el objetivo de mejorar la enseñanza del español en aulas multiculturales y multilingües, de las que destacamos: a) el replanteamiento de la formación del futuro profesorado para que sepa trabajar en aulas ricas y complejas; b) la incorporación del plurilingüismo como riqueza dentro y fuera del espacio escolar; y c) la continuación de líneas de investigación ya abiertas tanto en la adquisición de lenguas, como en la reflexión sobre la acción pedagógica en el aula.

Así, en resumen, para que en el aula de español en un contexto multicultural se produzca un aprendizaje significativo, es fundamental que se desarrolle una enseñanza basada en el respeto a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, así como a la lengua y cultura meta (Tuts 2007). Es decir, que se produzca una auténtica "educación intercultural" en la que prevalezcan

los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación, (...) el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas (...) respeto a las diferencias (...) intento de superación de los prejuicios y estereotipos (...) gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas (Muñoz 2001).

2.1.2. La enseñanza mediante tareas

El *Enfoque comunicativo,* como se ha visto anteriormente, es un enfoque integrador mediante el cual se pretende capacitar y animar al alumno de LE/L2 a ser partícipe de situaciones reales de comunicación con el objetivo de que desarrolle su competencia comunicativa.

Son muchos los autores que han puesto de manifiesto la conveniencia de trabajar mediante tareas por considerar que la tarea es un *elemento organizador* del trabajo dentro del aula. Algunos de esos autores son: Breen (1987), Nunan (1989), Estaire y Zanón (1990, 1994) o Long (1997). Organismos oficiales como el Consejo Europeo han mostrado, también, interés en fomentar este tipo de enseñanza. En el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) se describe de forma detallada sus características principales y se orienta al docente respecto al tipo de tareas comunicativas que pueden realizarse.

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la *acción* en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como *agentes sociales*, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (...) (Consejo de Europa 2002, MCER).

Los autores proponen modelos distintos para llegar a diseñar las tareas. Sin embargo, todos los modelos incluyen en su planteamiento tres elementos básicos e imprescindibles: a) definir de una manera clara y objetiva la meta de la tarea, es decir, la

tarea final o producto, b) elegir el currículo más adecuado para conseguir esa meta y c) elaborar unas actividades acordes con los objetivos.

Gómez del Estal y Zanón (1999) señalan las características básicas que deben tener todas las tareas gramaticales y que, por tratarse de características básicas, se pueden hacer extensivas a cualquier tipo de tarea:

- El esquema tiene que ser alumno / alumno y la figura del profesor debe ser la de organizador y facilitador de la actividad.
- Debe existir vacío e intercambio de información.
- Debe producirse negociación entre los alumnos para llegar a la resolución de la tarea.
- La interacción entre los aprendientes es esencial para llegar a la conclusión de la tarea.
- Las tareas deben incluir actividades que lleven al desarrollo de estrategias de aprendizaje y análisis.
- La actividad debe ser motivadora.

2.2. La evaluación

Evaluar es valorar el grado de dominio lingüístico de aspectos concretos que tiene el usuario de una lengua. La evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje porque ayuda a clarificar los objetivos y proporciona información sobre dicho proceso, al tiempo que ayuda a recoger información para tomar decisiones como proporcionar retroalimentación a los estudiantes, decidir si aprueban o no un curso o si obtienen la certificación correspondiente al nivel que cursan (Figueras *et al.* 2011).

Hay varios tipos de evaluación, a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde un tipo diferente, con unas finalidades distintas para cada una de ellas: a) evaluación de clasificación; b) evaluación de diagnóstico; c) evaluación formativa; d) evaluación sumativa o de aprovechamiento, y e) evaluación de dominio o certificativa (Figueras *et al.*, 2011). También hay que distinguir entre la evaluación de la actuación y de los conocimientos y las evaluaciones objetiva y subjetiva.

La evaluación de la actuación está directamente relacionada con las pruebas directas y con la evaluación subjetiva. Este tipo de evaluación requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita que se da por medio de una prueba directa. Este tipo de prueba, por tanto, evalúa la actuación del alumno, es decir, lo que realmente el estudiante es capaz de producir mediante la expresión oral o escrita. Para evaluar estas pruebas se recurre a la evaluación subjetiva mediante la cual un examinador valora la actuación del alumno siguiendo unos criterios previamente elaborados y que tienen en cuenta no sólo la corrección lingüística, sino también la coherencia, la cohesión y la adecuación del discurso.

Por otro lado, la evaluación de los conocimientos se relaciona con las pruebas indirectas y, al mismo tiempo, con la evaluación objetiva. Ésta permite evaluar los conoci-

mientos y las destrezas mediante pruebas indirectas que proporcionan evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico. Algunos ejemplos de este tipo de pruebas son los test como el de lagunas, *cloze* o los de opción múltiple. Dichas pruebas están limitadas a las destrezas de comprensión oral y escrita y al uso de la lengua; y requieren que el alumno conteste preguntas que pueden ser de dos tipos de ítems: a) de respuesta cerrada, en la que el alumno debe elegir una de entre las propuestas. En estos casos solo hay una respuesta correcta posible. b) de respuesta dirigida, en la que el alumno tiene que producir a partir de unas indicaciones dadas. En estos casos, la respuesta es más abierta y puede darse el caso que el corrector no haya tenido en cuenta todas las posibilidades (Figueras *et al.* 2011).

Con frecuencia se habla de las pruebas indirectas como pruebas objetivas cuando el corrector consulta una clave predefinida para corregir las respuestas y luego las cuenta para dar un resultado. Asimismo hay que considerar que todas estas decisiones suponen un elemento de subjetividad, y por lo tanto es mejor describir dichas pruebas como *pruebas puntuadas objetivamente* (Consejo de Europa 1996: 188).

El término *cloze* es una forma abreviada de la expresión de origen francés *closure* que significa cierre (Condemarín 1990). Los ejercicios de tipo *cloze* fueron descritos por primera vez por W.L. Taylor en 1953 y se fundamentan teóricamente en la teoría Gestalt, según la cual los seres humanos pueden acabar o cerrar percepciones incompletas basándose en sus conocimientos y experiencias.

El *cloze* es un ejercicio en el cual el sujeto debe insertar una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática en un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco o líneas de extensión regular. Es un procedimiento que obliga al lector a utilizar su bagaje cognoscitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada (Condemarín 1990).

Según Charles Alderson (1995) en los test de *cloze* se elimina cada X palabras después de las dos o tres primeras frases de manera automática y aleatoria. Es decir, no hay un control de qué tipo de vocabulario va a ser eliminado. Este tipo de test recibe críticas de ciertos autores, como Oller (1979) porque no permite evaluar contenidos concretos. Por ello, Alderson (1995: 56) recomienda que se eliminen las palabras correspondientes al contenido lingüístico que se quiere evaluar.

3. Contexto y Metodología

Con el presente trabajo pretendemos verificar si en una aula multicultural, con 14 nacionalidades diferentes en total, era posible un aprendizaje significativo del contraste de pasados de indicativo.

Para ello han colaborado 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER. Estos alumnos pertenecen a dos promociones distintas; la primera está formada por 16 alumnos de 7 nacionalidades (China, 7; Alemania; 3, Rusia, 2; Italia, 1; Palestina; 1; Paquistán, 1; Corea, 1); y la segunda por 28 alumnos de 10 nacionalidades (China,

13; Rusia, 5; Tailandia, 3; Bélgica,1; Alemania, 1; Japón, 1; Brasil, 1; Rumanía, 1; Nepal, 1; Irán, 1). Así, observamos que entre los dos grupos tenemos sólo tres nacionalidades comunes, china, rusa y alemana, donde la nacionalidad china, con un total de 20 alumnos, representa casi la mitad del total de sujetos de la investigación.

Los itinerarios de aprendizaje de los 44 alumnos eran variados. Había alumnos que habían cursado los niveles A1 y A2 en el mismo centro en el que se ha realizado la investigación, pero otros se incorporaban directamente al nivel B1 tras realizar una prueba de nivel regulada por el mismo centro educativo.

Entre los 44 sujetos participantes de la investigación, podemos decir que la mayoría son considerados inmigrantes que buscan aprender español para poder encontrar un trabajo. Este condicionamiento hace que la motivación de estos estudiantes y del grupo en general sea muy alta.

Así, para verificar si en este contexto multicultural con diferentes itinerarios y estilos de aprendizaje era posible, mediante un enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas, la adquisición (*intake*) del contraste de pasados de indicativo, se recurrió:

a) en primer lugar, a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) en la que tenían que completar 27 ítems de un cuento tradicional, a partir de la forma de infinitivo. El objetivo de esta prueba era saber qué tipo de errores cometían los alumnos: errores de uso, errores de forma o errores de uso/forma; para poder centrar la atención en aquellos que más problemática presentaran.

b) en segundo lugar, se impartió una instrucción siguiendo el enfoque comunicativo a través de una enseñanza mediante tareas apoyada en el manual *Rápido, Rápido* (Miquel y Sans 2002). La instrucción se realizó en sesiones diarias de 2h durante 3 semanas aproximadamente (total de 30h).

c) tras la instrucción y la realización de la tarea final (escribir un cuento), se volvió a pasar la misma prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) para comprobar si los resultados habían variado respecto a la primera prueba.

En nuestro estudio, como queríamos observar el efecto del enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas en el aprendizaje de los tiempos de pasado, recurrimos a la propuesta de Alderson y eliminamos las formas verbales del texto elegido para que los estudiantes las completaran a partir de la forma en infinitivo.

Así, en lugar del test de *cloze*, utilizamos el test de lagunas, una prueba indirecta que se evalúa de forma objetiva, es decir, que se utiliza para medir y cuantificar los conocimientos de los estudiantes. Además, esta prueba ofrece información cualitativa, que puede servir como retroalimentación para que docentes y alumnos sigan avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, focalizando en los contenidos que no hayan sido asimilados hasta ese momento.

4. Análisis y discusión

Como se ha descrito en el apartado anterior, se han recogido un total de 44 muestras antes de la instrucción y 39 muestras después de la instrucción, de las que participaron estudiantes de dos promociones distintas. En las pruebas realizadas antes de la instrucción, la primera promoción contó con 16 y la segunda, con 28 alumnos. Ya en las pruebas realizadas tras la instrucción, tuvimos a 13 participantes en la primera promoción, y a 26 en la segunda.

Con el fin de procesar los datos estadísticamente, primero había que verificar la homogeneidad de las muestras de las dos promociones para comprobar si se podían analizar conjuntamente. Tras la realización de un test no paramétrico, vimos que eso era posible una vez que no se ha observado diferencia significativa estadísticamente entre los datos obtenidos en cada una de las dos promociones, tanto en los test realizados antes (sig. = 0,163 > 0,05), como después de la instrucción (sig. = 0,610 > 0,05).

Pruebas realizadas antes de la instrucción

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	16	26,06	417,00	,163
Promoción B	28	20,46	573,00	
Total	44			

Pruebas realizadas después de la instrucción

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	13	18,69	243,00	,610
Promoción B	26	20,65	537,00	
Total	39			

Figura 1. Verificación de la homogeneidad de los datos de las dos promociones.

El segundo paso era comprobar la normalidad de las muestras para poder elegir luego el test estadístico más adecuado. La normalidad se refiere a la distribución de los datos de la muestra, cuando las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) coinciden en su valor. Esto origina gráficamente una curva simétrica, donde su eje de simetría es el punto donde coinciden las tres medidas de tendencia central. El test de Kolmogorov-Smirnov Z revela una significancia de 0,009 (< 0,05), lo que nos indica que se puede rechazar la normalidad en las muestras analizadas.

Momento	N	Kolmogorov Smirnov Z	Sig.
Antes de la instrucción	44		
Después de la instrucción	39	1,640	,009
Total	83		

Figura 2. Verificación de la normalidad de los datos.

Con relación al número total de errores, observamos que éstos disminuyen tras la instrucción a través del resultado obtenido en el test de lagunas una vez que el número total de errores (N=551) y la media de errores por test (M=12,52) antes de la instrucción es mayor que después de la instrucción (N=332; M=8,48) (figura 3). Además, se observa también una disminución en el número de respuestas en blanco (no contesta) que ha bajado de N=105 (M=2,38) antes de la instrucción a N=38 (M=0,97) después de la instruc-

ción. De estos resultados se puede inferir que la instrucción tiene un efecto positivo, al menos a corto plazo, en el aprendizaje del contraste de los pasados de indicativo.

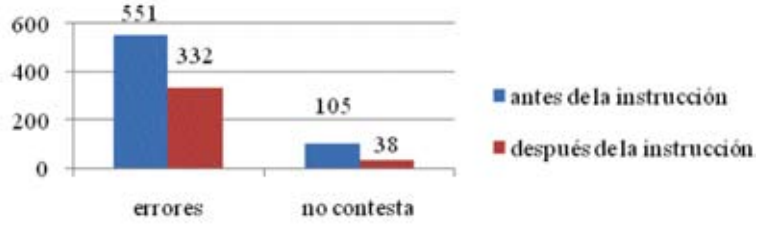

Figura 3. N de errores.

Asimismo, con el objetivo de conocer más sobre el proceso de aprendizaje de las formas y uso de los pasados, clasificamos los errores encontrados tanto antes como después de la instrucción en errores de forma, uso o forma y uso. Si el error sólo afectaba a la ortografía, acentuación, o a la persona gramatical, se marcó el desvío como error de forma. Si el error afectaba al tiempo verbal, se marcó como error de uso. Si el error presentaba desvíos tanto en la forma como en el uso, se clasificó como error de forma y uso. En la figura 4 se puede observar la distribución de los errores según el tipo antes y después de la instrucción.

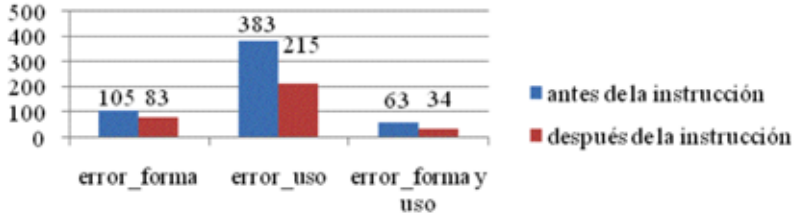

Figura 4. N de errores según el tipo.

En la figura 4 se ve que los errores de uso son los más frecuentes, tanto antes (N=383; M=8,70) como después de la instrucción (N=215; M=5,51), seguidos de los errores de forma antes (N=105; M=2,38) y después de la instrucción (N=83; M=2,10). Por fin, observamos que los errores de forma y uso son los menos frecuentes tanto antes (N=63; M=1,43) como después de la instrucción (N=34; M=0,87). También se verifica una disminución en los tres tipos de errores tras la instrucción.

Para la siguiente fase de análisis se ha recurrido a una prueba de tipo no paramétrico y como nos interesa verificar si hay diferencia entre los resultados del test de lagunas realizado antes de la instrucción y los resultados del test realizado tras la instrucción,

elegimos el test U de Mann-Whitney para realizar el tercer y último paso. Este test permite verificar si la diferencia en el número de errores entre los dos momentos (antes y después de la instrucción) es significativa estadísticamente y confirmar nuestra hipótesis de que la instrucción tiene un efecto positivo en la adquisicion de los pasados aun en un contexto multicultural.

Los resultados de esa prueba (figura 5) indican que la disminución en el número total de errores tras la instrucción es significativa estadísticamente (sig. = 0,001). Asimismo, se observa diferencia significativa estadísticamente respecto a los errores de uso (sig. = 0,005) y también a los errores de forma y uso (sig.= 0,015). Además, se observa diferencia estadísticamente significativa respecto a las respuestas en blanco (sig. = 0,029). Sin embargo, la diferencia en el número de errores tras la instrucción no es significativa con relación a los errores de forma (sig. = 0,989).

	Errores total	Errores de forma	Errores de uso	Errores de forma y uso	Respuestas en blanco
Mann-Whitney U	498,500	856,500	554,500	614,000	645,500
Z	-3,291	-,014	-2,790	-2,443	-2,182
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,989	,005	,015	,029

Figura 5. Test U de Mann Whitney: prueba de comparacion de medias.

5. Conclusiones

En este trabajo se procuró verificar si la instrucción basada en el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje de español en un contexto de segundas lenguas, que como vimos anteriormente se caracteriza, muchas veces, como multicultural y multilingüe. Más específicamente, la investigación se centró en la enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo.

Los resultados obtenidos después de la instrucción revelan que hay mejoría respecto a los resultados anteriores a la instrucción. La diferencia observada es estadísticamente significativa en cuanto al número de errores total, los errores de uso, los errores de forma y uso y también a las respuestas en blanco. Sin embargo, aunque se verificó una disminución en el número de errores de forma en la prueba realizada tras la instrucción, la diferencia no es significativa estadísticamente. Todo esto nos permite afirmar que, teniendo en cuenta las limitaciones del estudio y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en la enseñanza del contraste de pasados de indicativo en un contexto multicultural y multilingüe. No obstante, para comprobar si es realmente la enseñanza comunicativa la que favorece este aprendizaje, sería necesario realizar este mismo estudio también con un grupo de control. Así, se podría averiguar si también en éste se produce mejoría tras la instrucción, como en el grupo experimental del presente estudio, y si esa mejoría es significativa estadísticamente.

Otra conclusión a la que nos llevó el presente estudio es, por un lado, que la instrucción tiene un efecto positivo a corto plazo, y por otro, que es necesario trabajar con más énfasis la forma de los tiempos verbales de pasado una vez comprobado que la diferencia en la disminución del número de errores de forma antes y después de la instrucción no es significativa estadísticamente. Para comprobar si los efectos de la instrucción se mantienen a largo plazo se recomienda para próximas investigaciones realizar una tercera prueba. De esta manera se podrá verificar si se mantiene la mejora.

Bibliografía

ALDERSON, J. C. *et al*. (1995): *Language test construction and evaluation,* Cambridge: Cambridge University Press.

BREEN, M. (1987): "Learner contributions to task design", en C. Candlin y D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks.* Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

CONDEMARÍN, M. y N. MILICIC (1990): *Test de Cloze: aplicaciones psicopedagógicas*, Madrid: Visor.

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: *enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Estrasburgo.

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Miquel Llobera *et al*., *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

CARRETERO, A. (2004): *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la coconstrucción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra.

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

FIGUERAS, N. *et al*. (2011): *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*, Barcelona: ICE-Horsori.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. y J. ZANÓN (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en J. Zanón (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.

HYMES, D. H. (1972): "Acerca de la competencia comunicativa", en M. Llobera *et al*., *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa.

LONG, M. H. (1997): "Focus on form in Task-Based Language Teaching", The McGraw-Hill Companies.

MORENO GARCÍA, C. (2007): "La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas", *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto, 15-33.

MUÑOZ, A. (2001): "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural", en: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*. *Encounters on Education,* Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá, 1, 81-106.

MIQUEL, L. y N. SANS, (2002): *Rápido Rápido*, Difusión.

NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambrigde: Cambridge University Press.

OLLER, J. (1979): *Language test at School*, Londres: Longman.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, SGEL S.A.

SWAIN, M. (1998): "Focus on form through conscious reflection", en C. Doughty y J. Williams (Ed.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.

SWAIN, M. (2000): "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue", en James P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M. y S. LAPKIN (2001): "Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects", en Martin Bygate *et al*. (Ed.), *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing*, Essex: Longman.

TUTS, M. (2007): "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural", en *Revista de Educación*, 343, 35-54.

TAYLOR, W. L. (1953): "Cloze procedure: A new tool for measuring readability", *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.