

Hacia el aprendizaje estratégico y autónomo de vocabulario en una lengua extranjera en la universidad: diseño de materiales mediados tecnológicamente

María Dolores Orta González

E-mail: doloresorta@unc.edu.ar

Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías

Director: Víctor Sajoz Juric – Codirectora: Marcela González de Gatti

Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Fecha de defensa: 14 de diciembre de 2020.

El trabajo llevado a cabo a lo largo de esta tesis de diseño estuvo enmarcado en un ciclo de investigación-acción (Hernández Sampieri, et al., 2010), ya que partió desde la identificación de un problema en el propio contexto de acción pedagógica y procuró llevar a cabo acciones concretas para mejorar o transformar la calidad de dicho contexto. En los tres momentos principales de este ciclo dinámico de investigación-acción (Stringer, 1999, citado en Hernández Sampieri, et al., 2010: 511), se abordaron los 3 objetivos específicos del trabajo que guiaron todo el proceso. Al momento de OBSERVAR, se tomó como punto de partida investigaciones anteriores que se desarrollaron en proyectos bienales desde el año 2010 y que consignaron un limitado ejercicio de la conducta estratégica en los alumnos de la asignatura Lengua Inglesa III, que afectaba de manera negativa su adquisición léxica. Se identificó, por consiguiente, la necesidad de que los aprendices completaran su repertorio de estrategias de aprendizaje para maximizar el aprendizaje autónomo, con un enfoque explícito en el vocabulario. Al momento de PENSAR, se analizaron los materiales ya existentes en soporte papel y en el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) para corroborar cuáles estrategias se habían abordado de manera explícita. Luego, se seleccionó, se adecuó y se completó la taxonomía de Schmitt (1997) para que reflejara una variada gama de estrategias conducentes al aprendizaje autónomo. Se procuró ACTUAR mediante el diseño de material prototípico (mediado tecnológicamente) que fomentara el desarrollo de una conducta estratégica efectiva y eficaz para procurar el aprendizaje autónomo.

Se partió de la convicción de que existe una correlación bidireccional y sinérgica entre la conducta estratégica y el aprendizaje autónomo, ya que el empleo de estrategias de aprendizaje refleja el grado de autonomía que los aprendices han alcanzado, a la vez que se constituye en el mecanismo fundamental que posibilita el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje. La autonomía y el foco puesto en el alumno al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje han tenido históricamente un papel central en la enseñanza de la lengua inglesa. El aprendizaje autónomo cobra aún más valor en los tiempos de mediación tecnológica que corren, donde los aprendices deben naturalmente involucrarse en los objetivos, los procesos y la gestión del propio aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son constructos psicológicos complejos (Beltrán Llera, 2003) o herramientas cognoscitivas que tienen un carácter intencional. También, posibilitan la planificación, regulación y autogestión del aprendizaje y el control efectivo sobre los procesos estratégicos. En general, su uso apropiado parece coincidir con una mayor proficiencia lingüística y deriva en una mayor confianza en las personas cuando poseen un

amplio repertorio (Jones, 2001).

A partir de un renovado interés en el vocabulario del Inglés, como lengua extranjera (ILE), y con el problema identificado en las investigaciones previas en torno a la adquisición léxica, el presente trabajo se enfocó en el abordaje explícito de estrategias de aprendizaje léxico. Se seleccionó a la taxonomía de Schmitt (1997), que consigna 58 estrategias, como la más adecuada y completa a los fines del análisis y el diseño llevados a cabo en este trabajo. Cabe destacar, además, que la taxonomía de Schmitt ya había sido utilizada en los proyectos de investigación desde los que partió el presente trabajo (en las fases iniciales de la investigación-acción), por lo que su uso le aportó continuidad y consistencia al proceso investigativo. Sin embargo, y aunque esta taxonomía resulta la más exhaustiva y completa, ya que su investigación se enfocó en alumnos de nivel intermedio, resultó necesario consignar otras estrategias emergentes que surgieron a partir del análisis de los materiales impresos y el EVEA. Del mismo modo, surgieron diez estrategias emergentes a partir del contexto presente de ubicuidad tecnológica y las prestaciones inherentes a la web 2.0.

Desde la aplicación de la taxonomía de Schmitt aumentada y actualizada al análisis pormenorizado de los materiales en soporte papel y el EVEA se recabaron los siguientes hallazgos generales. Resultó evidente, a partir del análisis, que el material no aborda la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario de manera explícita. Asimismo, las estrategias ejercitadas de manera implícita son aquellas que se consideran las más adecuadas para el nivel alto-intermedio de los aprendices, y presentan, en general, un alto grado de complejidad. Aunque existe variedad en la ejercitación, las estrategias puestas en práctica se circunscriben a un limitado número con muchas instancias de práctica de estas tácticas. Se observó una aparente ausencia global en el abordaje y tratamiento de estrategias sociales y cognitivas, con escasas instancias de práctica de las metacognitivas. Aunque las estrategias sociales pueden ser efectivamente abordadas en la clase presencial, el potencial interactivo e interaccional del hipermedia se constituye en el entorno ideal para la práctica y el desarrollo de estrategias de aprendizaje de vocabulario, y en particular de las metacognitivas. En este último caso, la mediación tecnológica asincrónica permite la adecuación de la práctica a los tiempos individuales y al estilo de aprendizaje de los aprendices.

Ya evidenciadas las limitaciones del enfoque en estrategias del material preexistente, se procedió a la toma de decisiones en torno al material mediado tecnológicamente. Varias de las decisiones de diseño reflejaron la naturaleza esencialmente cíclica del proceso de investigación-acción. Como metáfora de diseño, se optó por la taxonomía de Schmitt aumentada y actualizada, y se decidió que la estructura resultante del hipermedia funcionara como andamiaje (Shapiro, 2008). Aunque el planteo inicial del proyecto vislumbraba un material que abordara solo aquellas estrategias que tenían escaso tratamiento en los materiales anteriores, la evidente ausencia de tratamiento explícito de las estrategias de aprendizaje de vocabulario sugirió su inclusión total en el material hipermedia. Se consideró, además, que recortar la taxonomía produciría una visión sesgada del sistema estratégico de Schmitt (1997). Y, principalmente, se tuvo en cuenta que la organización global completa propuesta por Schmitt era la estructura ideal para que el hipermedia funcione como andamiaje. La decisión de abordar la totalidad de las estrategias trajo aparejada otra modificación a la propuesta original; desde comienzos del proyecto, se había establecido como objetivo el diseño de material hipermedia producido ad hoc que resultara complementario a los materiales existentes en la asignatura Lengua Inglesa III. Sin embargo, el dispositivo tecnopedagógico final, aunque posee evidentes referencias

a los materiales en soporte papel y digitales previos, posee una naturaleza autárquica que propone a la taxonomía de Schmitt como entorno emergente y andamiaje, y puede ser utilizado de manera independiente del contexto donde fue concebido. Se seleccionaron las prestaciones de la narrativa hipermedia (principalmente en su interactividad, no linealidad y apertura) como el entorno propicio para el desarrollo de la conducta estratégica y como apropiación de las TIC, ejemplo de educación expandida (Uribe Zapata, 2018), transformación de las prácticas e innovación pedagógica. Se prefirió trabajar con las bondades del hipermedia frente a otras posibilidades más contemporáneas, como la narrativa transmedia, porque se consideró que esta última, en su naturaleza de trascendencia de medios y modos, es más adecuada para un proyecto enfocado en la producción lingüística, por ejemplo. Además, no se lo juzgó compatible con el diseño de un material autocontenido alojado en una página de inicio principal que funcione como andamiaje de la metacognición y el aprendizaje autónomo.

Cabe destacar que resulta esencial manipular y vivenciar el entorno digital diseñado para comprender cómo, en primera instancia, responde a los objetivos planteados y a los hallazgos presentados a lo largo del presente trabajo; objetivos y hallazgos que, por su parte, derivaron en una serie de decisiones de diseño. Por otro lado, resulta también necesario explorar la manera en que las bondades atribuidas al hipermedia se concretaron en el diseño del material digital pensado para implementarse en una propuesta de acompañamiento de la presencialidad y en la educación expandida en la universidad. El hipermedia prototípico se encuentra operativo y accesible online¹.

El material aquí diseñado constituye tanto una continuación como una ruptura en los procesos de diseño de materiales didácticos con antecedentes en los manuales producidos en soporte papel y en el EVEA. Su valor complementario se evidencia, principalmente, en la provisión de instancias de exploración, desarrollo y ejercitación de la totalidad de las estrategias de aprendizaje de vocabulario propuestas por Schmitt (1997) y de algunas otras que surgen justamente del análisis del material preexistente y que corresponden a un nivel de proficiencia alto-intermedio y avanzado en la lengua inglesa. Su carácter complementario a los materiales más tradicionales se hace evidente en la inclusión y resignificación mediante el remixado de actividades existentes (Schwartzman y Odetti, 2013) en los libros impresos y de algunas actividades que ya estaban disponibles en el aula virtual. Un aspecto evidentemente complementario y necesario es el énfasis en el diseño de posibilidades de enseñanza/aprendizaje explícitas como complemento a la enseñanza implícita de algunas estrategias propuestas en el material impreso y en el EVEA.

El énfasis explícitamente puesto en el desarrollo de los aspectos metacognitivos y la conducta estratégica en la adquisición de léxico relevante a las distintas unidades temáticas completa la propuesta del material didáctico anterior al abordar estas herramientas de aprendizaje, y se constituye en una instancia válida de investigación-acción a partir de la imperiosa necesidad de provisión de oportunidades de desarrollo léxico que surgieron en investigaciones recientes. Sumada a su valor complementario de desarrollo de la conducta estratégica con un énfasis evidente en los procesos meta cognitivos, el material posee una impronta rupturista al proponer una estructura hipermedia abierta y no lineal con oportunidades de interacción y una convergencia de modos de representación y roles de lector/autor/curador emergentes que se adecuan y adaptan a los estilos de aprendizaje del usuario individual.

En este sentido, el material es una instancia de innovación pedagógica que significa una heterarquía

de voces y democratiza las posibilidades de aprendizaje autónomo. El material se propone como una obra abierta e inacabada, que en su planteo ofrece la posibilidad de recorrerlo de acuerdo con las necesidades, motivaciones e intereses personales. A su vez, las nuevas funciones de los diversos modos semióticos que se integran en el hipermedia plantean una ruptura en la relación entre escritura e imagen presente en los materiales más tradicionales. El material hipermedia da cuenta de la importancia de la imagen como modo semiótico que ha evidenciado un gran crecimiento en los últimos tiempos. Gran parte de la estructura argumental del material que funciona como andamiaje se basa en la representación icónica y en la organización cromática y tipográfica. La portabilidad online de simple acceso desde un smartphone o una tablet constituye otra ventaja que caracteriza a los materiales hipermedia. Los aprendices tendrán el material disponible en la palma de su mano (Serres, 2013), incluso, se puede pensar que ellos tendrán un valor motivacional agregado a partir del entusiasmo que significa que reconozcamos los modos emergentes con los que se vinculan con el conocimiento. También, que el material puede ser fácilmente incorporado y accedido a partir de entornos diseñados para aprendizaje personal emergentes o Personal Learning Environments (PLE), que usualmente no se incluyen en el marco de la educación formal, donde el aprendiz establece sus propios objetivos de aprendizaje, ejerce control sobre la gestión de los contenidos y los procesos, y se abre a la participación en red. El material, así, resulta especialmente proclive a ser utilizado en instancias de aprendizaje autónomo.

El diseño de material didáctico hipermedia, concebido como obra no neutral e innovación pedagógica, es un ámbito complejo que construye interrogantes y genera aún más desafíos. El presente trabajo, desde sus orígenes, planteó al diseño de material didáctico piloto o prototípico en sí mismo —y a la ponderación del material a la luz de los principios que guiaron el diseño— como la fase final en este ciclo particular de investigación-acción. De esta manera, queda pendiente para un ciclo futuro la implementación efectiva del hipermedia, ya que el material necesariamente deberá transitar un momento de operatividad para luego corroborar sus limitaciones e introducir modificaciones y mejoras. En el caso del presente material hipermedia, existen ciertas posibilidades en torno a las capacidades técnicas de la interfaz que no pudieron ser abordadas en el diseño inicial. El material, en su momento presente, no permite la posibilidad de acceso o de registro de las formas en las que se lo ha recorrido y utilizado, es decir, ni el aprendiz podrá dejar sus huellas en el material para tener registro de su actividad ni el tutor podrá acceder a esta información, especialmente al modo en el que otras plataformas como Moodle (con acceso de usuario y contraseña) permiten este tipo de registros, o como las posibilidades de acceso al historial de versiones en Google Docs y Drive. Es importante destacar que esta fue una de las primeras limitaciones planteadas a la hora del diseño en html, debido a las posibilidades de complejidad del hipermedia a partir de su diseño como andamiaje y a los costes que se pudieron afrontar en términos de diseño gráfico y digital. Por consiguiente, más allá de la sección titulada Keep a Record, realizada en Padlet y de las posibilidades de contacto por mensaje y otras actividades diseñadas dentro de las estrategias de corte social, el material didáctico no permite el seguimiento digital de los usuarios.

En relación con los procesos de lectura y escritura en el material, sería interesante indagar a los usuarios desde sus experiencias con el material didáctico. Aunque fue específicamente diseñado teniendo en cuenta su portabilidad y acceso no solo desde una laptop, sino desde un celular o tablet, sería relevante investigar profundamente las experiencias de lectura y escritura en estas pantallas. Otro aspecto a desarrollar es el acceso al material de personas con audición reducida. Resta, entonces,

adaptar el material para que logre un alcance y accesibilidad mayor en este sentido, principalmente, en el caso de algunos momentos, como el de exploración de las estrategias (que son eminentemente orales y aún no poseen subtítulos así como los videos incluidos que no presentan subtítulo incorporado). En esas secciones y categorías, sería interesante incluir el guión escrito para el fácil acceso de personas con audición reducida. El material, al haber sido programado en html, es accesible en su estructura general y en las estrategias de aprendizaje individuales, incluyendo el reconocimiento de todos sus enlaces, a personas no videntes a través de aplicaciones de lectura en voz alta como Voiceover de Apple. Sin embargo, algunos elementos icónicos no son reconocidos por estas aplicaciones y pueden dificultar una navegación completamente fluida.

Más allá de los desafíos y mejoras pendientes en torno al material hipermedia diseñado, se considera que aborda de manera eficaz y eficiente al problema de la ausencia aparente de instancias de desarrollo y práctica explícitas de estrategias de aprendizaje de vocabulario en el contexto de la Facultad de Lenguas. Se espera que se constituya en una instancia de enseñanza poderosa (Maggio, 2018) y verdaderamente conducente al aprendizaje autónomo de la lengua inglesa.