



Análisis del entorno EVEA en torno a los procesos enseñanza/aprendizaje de estrategias de vocabulario mediados por tecnología

Gonzalez de Gatti, María Marcela; Orta Gonzalez, Claudia Elizabeth y Schander, Claudia Elizabeth

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Implementación de las TIC en la enseñanza de las lenguas, la traducción y la interpretación

Resumen

Desde el año 2010 un grupo de docentes a cargo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el nivel postintermedio de carreras de grado dictadas en inglés realizan investigaciones respecto a las maneras en que el EVEA de una determinada asignatura contribuye a los objetivos propuestos para el aprendizaje de contenidos léxicos, especialmente aquellos particularmente problemáticos. La investigación realizada en el bienio 2010-2011 reveló la necesidad de desarrollo de un espectro de estrategias de consolidación léxica más amplio por parte de los alumnos a fin de expandir la conciencia léxica, ampliar la competencia comunicativa, y desarrollar un desempeño escriturario adecuado al nivel de competencia. En la etapa siguiente, se diseñaron actividades y herramientas adecuadas para la enseñanza explícita de aquellas estrategias, y también se evaluó y documentó el impacto positivo de dicho entrenamiento en la profundidad del procesamiento léxico por parte de los alumnos, que conduce a una mayor manipulación cognitiva y al incremento del anclaje o retención de léxico. La tercera etapa exploró el impacto del uso sistemático de un cuaderno de contenidos léxicos en la adquisición de vocabulario con dificultades especiales provenientes de los factores intra-léxicos de similitud morfológica (*synformy*) y nivel de especificidad semántica. En el marco de una nueva etapa en la investigación, avalada y subsidiada por SECyT, se propone la revisión de los contenidos y propuestas pedagógicas implícitos en el EVEA en su estado actual de construcción para llevar a cabo, a la luz de los hallazgos



producidos en las distintas etapas de investigación, rectificaciones y mejoras que propicien una mayor correspondencia entre sus recursos y actividades y los objetivos específicos emergentes en torno a los aprendizajes léxicos, la conducta estratégica y el desarrollo de la autonomía. En esta ponencia se darán a conocer algunos de los resultados del análisis del entorno EVEA.

Planteo del problema

Siguiendo las tendencias actuales presentes en el campo de enseñanza y aprendizaje y en concordancia con la inserción de la educación superior en el contexto de la Sociedad Red, las Cátedras de Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa IV de la Facultad de Lenguas, U.N.C. trabajan en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) a través de la plataforma Moodle y con el soporte del área de tecnología educativa (TED). Inicialmente, estas aulas virtuales, diseñadas de acuerdo con los objetivos generales y específicos de las asignaturas, se constituyeron en repositorio de materiales, espacio de socialización de las producciones escritas de los alumnos y en un contexto especialmente propicio para la provisión de situaciones de consolidación y práctica de contenidos específicos de las asignaturas. Este espacio virtual mantiene el propósito principal de fomentar el desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos, ya que se propone como una guía presentada por el docente y autogestionada por los usuarios.

Cabe destacar que la construcción de este espacio no está libre de limitaciones que pueden afectar su función. Los docentes que se desempeñan en las cátedras antes mencionadas se encuentran abocados a las actividades pedagógicas y de supervisión del cuantioso número de alumnos que colma las aulas, y la carga horaria correspondiente a la designación docente no contempla espacio para *blended learning* o trabajo de tutoría virtual. Esto implica, entre otras cosas, que la actualización constante y pertinente de contenidos y actividades que demanda la obsolescencia de la información en el contexto de la web 3.0, no pueda ser realizado de manera continua. De hecho, afirma Kaplún en *Aprender y Enseñar en*



Tiempos de Internet (2005) que en un contexto de e-learning, tanto la infraestructura tecnológica como los materiales virtuales son costosos y de rápida obsolescencia, la producción y diseño de materiales adecuados insume más tiempo que la preparación de clases, y cambian los roles docentes y la modalidad de trabajo. Otra dificultad planteada es el hecho que no todos los docentes están debidamente entrenados y poseen las competencias necesarias para los tutores virtuales. Por cierto, este entrenamiento demanda tiempo que los docentes no siempre disponen. Desde el año 2010 los docentes de las Cátedras Lengua Inglesa III y IV llevan adelante investigaciones que reflejan inquietudes acerca de la forma en que las aulas virtuales pertinentes a cada asignatura en cuestión contribuyen a los objetivos planteados para el aprendizaje de contenidos léxicos, en especial los que plantean dificultades. Una primera investigación exploratoria dejó al descubierto la necesidad de desarrollo de estrategias de consolidación léxica por parte de los alumnos, a fin de expandir la conciencia léxica (Stahl y Nagy, 2006), ampliar la competencia comunicativa, y propender a un desempeño escriturario adecuado al nivel post intermedio y avanzado y a los objetivos planteados. Un segundo trabajo evaluó y documentó el impacto del entrenamiento explícito de aquellas estrategias en el procesamiento léxico que conduce a una mayor manipulación cognitiva y al incremento del anclaje o retención léxicos (Schmitt, 1997). El tercer ciclo de la investigación indagó sobre el impacto del uso sistemático de un cuaderno de léxicos en la adquisición de vocabulario con dificultades que surgen de factores intra-léxicos de similitud morfológica (synformy) y nivel de especificidad semántica (Laufer, 2008). Surge de todo este trabajo realizado la necesidad de revisar los contenidos y propuestas realizadas en el entorno EVEA, de llevar a cabo un relevamiento de la competencia tecnológica del cuerpo docente y de evaluar el entorno virtual atendiendo a la voz de los alumnos. Esto se llevará a cabo con el fin de rectificar y mejorar lo necesario para reflejar una mayor correspondencia entre los recursos, las actividades y los objetivos emergentes de los aprendizajes léxicos, la conducta estratégica y el desarrollo de la autonomía.



Encuadre teórico

En sus inicios los EVA surgen como entornos generados casi de forma individual por educadores, con el fin de habilitar nuevos espacios de comunicación entre estudiantes, distribución de contenidos, provisión de información y facilitación de la comunicación. Ya cuando la Sociedad Red se ha constituido en el paradigma socio-tecnológico (Castells, 2004), se produce una descentralización de estos espacios y el control de la administración pasa a manos de las instituciones (Andreoli, 2014), como por ejemplo la plataforma Moodle, software libre que se utiliza hoy en la Universidad Nacional de Córdoba.

Los entornos EVEA tienen aspectos que los identifican, como por ejemplo:

- producción y generación de información por parte de expertos y alumnos,
- diseño y estructura del espacio que responden a una propuesta educativa predeterminada,
- interacciones educativas en un entorno social,
- espacio donde se construyen objetos y subjetividades y relaciones significativas entre ambos,
- espacio informativo y social de fácil uso por su representación y diseño explícitos,
- participación activa en la construcción de significados por parte de los alumnos en calidad de actores,
- entorno que enriquece y complementa las clases presenciales,
- conjunto de diversas tecnologías y variados enfoques pedagógicos (Dillenbourg, 2000).

Se diseñó un instrumento para el relevamiento y análisis de datos que resulten relevantes en el momento de observar y analizar los recursos presentes en el EVEA en lo que hace a adecuación y relevancia con respecto a los objetivos léxicos de las asignaturas, teniendo en cuenta las características del entorno EVEA y siguiendo lineamientos planteados en un estudio de Hernandez Samieri (2010).

Es de vital importancia una mirada sobre las competencias y saberes tecnológicos de aquellos que construyen este entorno. La evolución de las técnicas y sus



implicancias requieren que el docente se sobreponga a visiones extremistas tecnófilas/fóbicas (Gay, 2008), y en contraposición, mediante la alfabetización tecnológica y profesional, pueda opinar con solvencia y actuar acorde a esta visión crítica (ibíd., 2008). Es necesario que el docente “asuma un lugar de liderazgo al interior de las instituciones educativas desde una perspectiva crítica” (Forestello, 2013) y se transforme en actor social de la presencia y apropiación de las NTIC en el aula. (Ibid., 2008). Anijovich (2009) ubica a la *reflexión* como eje primordial en la práctica docente. El portafolio electrónico surge como dispositivo innovador en la formación docente debido a sus posibilidades reflexivas (Chen & Light, 2010; Joyce et. al., 2010). El e-portfolio permite el almacenamiento de y el fácil acceso a materiales digitalizados, recursos multimedia y recursos mediados por la Web 2.0 por lo que es utilizado como herramienta efectiva que da lugar a la evaluación cualitativa, la retroalimentación y la reflexión. Todo esto posiciona a dicho portafolio como un instrumento de comunicación, de trabajo conjunto y de construcción de identidad profesional (Díaz Barriga Arceo et. al., 2011).

Con el fin de completar este cuadro tridimensional de enseñanza, es necesario atender a las percepciones del alumnado en torno a las actividades propuestas en el EVEA, siempre enfatizando los recursos que alienten el desarrollo y ejercitación de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

Antecedentes de investigación

Desde el auge del CALL (Computer Assisted Language Learning o Aprendizaje de Lengua Asistido por Computadora) sumado al resurgimiento del interés por el estudio del vocabulario se han llevado a cabo innumerables investigaciones que transitaron desde la visión meramente complementaria de las tecnologías a las visiones más modernas que contemplan un cambio paradigmático que implica una transformación profunda de las prácticas y roles docentes como así también de la enseñanza y del aprendizaje. Se transitó por el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje incidental (Cabero Almenara, 2004;



Castañeda & Sánchez, 2009; Juarez Jerez, 2011) en el marco de propuestas pedagógicas como la ZDP -Zona de Desarrollo Próximo- (Vygotsky, 1978; Barkley, et. al., 2005) y el conectivismo (Siemens, 2005). Se demostró la efectividad y eficiencia de actividades mediados tecnológicamente en la adquisición de vocabulario en relación al desarrollo de macro-habilidades, por ejemplo en la comprensión lectora (Abraham, 2008; Tozcu & Coady, 2004), en la comprensión auditiva (Jones, 2006).

Investigadores identifican y caracterizan las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes (Oxord, 1990; O'Malley & Chamot, 1990), otros forman taxonomías específicas para aprendizaje de vocabulario (Stoffer, 1995; Nation, 1990; Schmitt, 1997; Nation, 2008), y más recientemente, se centran en el aprendizaje estratégico de vocabulario en entornos ICALL – Intelligent Computer Assisted Language Learning o *aprendizaje asistido por computadoras inteligentes* (Segler et. al. 2002) y con la posibilidad de desarrollo y uso de estrategias mnemónicas y de transferencia léxica (Yun et. al., 2008). Los avances en investigación posicionan al alumno como agente de su propio proceso dando lugar a la autonomía de aprendizaje (Nunan, 1998 ; Oxford, 1990). El concepto de una enseñanza que traspasa los límites del aula, da lugar a *blended learning* (Sharma & Barret, 2007), aprendizaje autónomo mediado por computadora y en el contexto de aprendizaje semi presencial.

Basadas en todo lo antes dicho y porque se considera necesario profundizar en la investigación de estrategias de aprendizaje de vocabulario y la autonomía en entornos mediados tecnológicamente EVEA, en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la universidad, es que se lleva a cabo el presente proyecto de investigación avalado y subsidiado por SECyT.

Objetivos

El presente proyecto tiene los siguientes objetivos:

General: Indagar sobre las características de las aulas virtuales en las cátedras donde se llevará a cabo la investigación a fin de lograr mejor adaptación entre los



recursos y actividades ofrecidas y los objetivos de las cátedras en términos de aprendizaje de contenidos léxicos y desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico.

Específicos:

1. Analizar las aulas virtuales disponibles en el estado actual de su construcción a fin de realizar rectificaciones tendientes a mejorar la correspondencia entre sus recursos y actividades y los objetivos de sus cátedras en términos de aprendizajes léxicos.
2. Conocer las competencias tecnológicas de los docentes integrantes de las cátedras y su grado de compromiso con la participación colaborativa en el diseño, elaboración y utilización de los espacios virtuales a través del uso de un portafolio electrónico.
3. Indagar sobre el uso que hacen del aula virtual los alumnos de las cátedras, la valoración que hacen de sus contenidos y sus necesidades y sugerencias para nuevos espacios en dichas aulas.
4. Diseñar nuevos recursos y actividades para fortalecer el aprendizaje léxico (especialmente de contenidos que presentan desafíos especiales) y el desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico.
5. Medir el impacto de dichos recursos y actividades.

Metodología. Sujetos, materiales y procedimientos

El proyecto tiene como sujetos a docentes y alumnos regulares de las asignaturas Lengua Inglesa III y IV de las carreras de Inglés de la Facultad de Lenguas, U.N.C. Los docentes instruyen sobre vocabulario en las asignaturas mencionadas y cuentan con vasta experiencia en esta tarea. También tienen a su cargo la administración general de las aulas virtuales.

Con el fin de ayudar a los docentes involucrados a la reflexión en torno a sus competencias y formación en las NTIC, se diseña un portafolio electrónico que cuenta con herramientas tecnológicas y repositorios abiertos más una rúbrica de evaluación de dicho e-portafolio, siguiendo el modelo utilizado por Diaz Barriga



Arceo et. al. (2011) en un estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para recabar información acerca de las percepciones del alumnado, se diseñan y aplican encuestas y entrevistas semi-estructuradas, instrumentos que nos guiarán a una investigación cuantitativa y cualitativa con abordaje mixto (Hernandez Sampieri et. al., 2010). Las respuestas obtenidas se contabilizan en tablas y gráficos que nos permiten estimar en forma de muestra probabilística la percepción de los estudiantes en lo que hace al EVEA, por otro lado, las entrevistas contribuyen a ampliar la información de la encuesta y posibilitan en más clara comprensión de las razones que subyacen en dichas percepciones.

La investigación-acción se encuentra directamente relacionada a la reflexión en torno a las prácticas docentes. Según Hernandez Sampieri et. al. (2010) es altamente probable que el docente se enfrente a problemas cotidianos en su contexto de acción educativa y que procure mejorar la calidad educativa y transformar sus prácticas en el contexto que le atañe. Así, la investigación-acción es un concepto guía en el diseño y aplicación de recursos y actividades en entornos virtuales diseñados para el aprendizaje léxico. Para medir el impacto de dichos recursos y actividades facilitadoras del aprendizaje de contenido léxico se implementan pre y post-tests.

Análisis - Primera Etapa

El análisis de la primera etapa de investigación permite arribar a algunas conclusiones. El EVEA es un espacio donde predominan mayormente actividades con bajo índice de interactividad, o sea que se podría decir que son muy pocas las actividades estrictamente mediadas por tecnologías. El EVEA provee práctica de distinto tipo lo cual permite al aprendiz llegar al momento de la ejercitación como momento inicial de estudio léxico o como momento de práctica luego del descubrimiento léxico por otros medios. Si observamos el diseño podemos ver que



existe escasa uniformidad en la presentación, hecho que puede resultar de la intervención de varios agentes.

Nivel avanzado

El EVEA del nivel avanzado es una plataforma *Moodle* cuya función es básicamente la de repositorio de materiales digitales a disposición de los alumnos y la de mensajería interna, un canal de comunicación para la actualización de fechas e información importante para los alumnos. La página está dividida en cuatro secciones: la primera presenta el programa de la asignatura, la segunda y la tercera corresponden al primer y segundo cuatrimestre (planificaciones, listas de alumnos promocionales, cambio de horarios, fechas importantes) y la cuarta consta de doce (12) pestañas, cuatro correspondientes a unidades programáticas y las restantes con espacios para el desarrollo de macro-habilidades y como espacio para que los alumnos compartan sus producciones. Por ejemplo, una sección de Uso del Idioma con ejercicios diseñados en *Hot Potatoes* para que los alumnos realicen ejercicios de edición, o sea detección y corrección de errores léxico-sintácticos y ejercicios de formación de palabras. En todos los casos se utilizan claves contextuales como estrategia para la retención de los términos estudiados.

Se podría decir que el EVEA supone que en este nivel avanzado el nivel de autonomía para el aprendizaje es mayor y por lo tanto no se lo ha diseñado para el desarrollo de aprendizaje léxico ni para la ampliación del repertorio de estrategias aunque la práctica y los resultados de las evaluaciones indicarían que el desempeño de los alumnos requieren de mayor apoyo desde el EVEA. Al igual que en el nivel intermedio, la interactividad es mínima y la mediación tecnológica es escasa.

Sobre las competencias digitales de los docentes

Los docentes involucrados fueron 5 (cinco) y se los ubicó en tres niveles: *inferior* (sin competencias digitales), *medio* (uso parcial de las herramientas disponibles) y *superior* (capacidad para el empleo de todas las herramientas de *Moodle* y



competencias que permiten el uso de otros recursos tecnológicos más allá de la plataforma empleada). Las competencias de los docentes se midieron con referencia a los usos que éstos hicieron de las herramientas de la plataforma *Moodle* y arrojaron el siguiente resultado: ningún docente se ubicó en el nivel inferior, tres docentes se ubicaron en el nivel medio y dos docentes en el nivel superior. Esto refleja la gran heterogeneidad que existe entre los docentes y se corresponde con la heterogeneidad en la presentación.

En el portafolio electrónico, disponible en forma de carpeta individual en un Drive común de Google, se les pidió a los docentes que alojaran actividades digitales que diseñaron, la descripción y certificación de los cursos y capacitaciones relevantes y significativas al proyecto que realizaron, y también se los invitó a expresar cualquier inquietud y/o dificultad en torno al EVEA en formato de diario o *journal*. Se puede concluir que, en general, a los docentes involucrados les resulta difícil disponer de tiempo y recursos propios para su formación en competencias digitales. A esto se le puede sumar el hecho que desde la institución se prioriza la autogestión por encima de la capacitación constante y flexible, lo que permitiría un crecimiento en dichas competencias. En algunos casos los docentes prácticamente no vertieron reflexiones en el portafolio. En todos los casos se hizo hincapié en la necesidad de contar con capacitación orientada a propósitos específicos y con flexibilidad de horarios para lograrlo.

Sobre el uso del EVEA por parte del alumnado

Una lectura sobre los resultados nos permite ver que se usó el EVEA exclusivamente en etapas previas a las evaluaciones formales. Entre los resultados de las preguntas formuladas a los alumnos se destacan que un bajo porcentaje considera que el EVEA no les resulta útil; en su mayoría, aprecian los recursos existentes y puestos a su disposición pero reconocen que no cuentan con el tiempo suficiente para hacer un uso más exhaustivo de los mismos. El hecho de que los alumnos parecieran privilegiar el cumplimiento de tareas y actividades en modalidad



presencial ante lo virtual puede estar relacionado con el hecho de que las actividades del EVEA no cuentan con instancias de evaluación formal y también con la percepción por parte de los alumnos que lo virtual no es tan importante como lo presencial. En realidad, y en el contexto de enseñanza superior, los espacios EVEA todavía son considerados como suplementarios y pareciera no tener el suficiente espacio como para transformarlos en genuinas instancias de *blended learning* o propuesta semi-presencial.

Segunda etapa (2017):

Nivel post-intermedio

En la segunda etapa del proyecto, se diseñaron recursos y actividades especialmente orientadas a la consolidación de contenidos léxicos que presentan dificultad. Atentos a los desafíos presentados y a los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas a los alumnos, se decidió incluir la siguiente selección: verbos seguidos de partículas adverbiales y/o preposicionales (*phrasal verbs*), componentes de determinados dominios léxicos, tales como distintas maneras de realizar una determinada acción (*Word domain*), expresiones idiomáticas, y colocaciones formadas por adjetivos más sustantivos y verbos más sustantivos. Cabe señalar que se incluyen estos cuatro grupos ya que ellos constituyen una sección muy importante en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos y constituyen un área central de las evaluaciones parciales y finales que indican los niveles de competencia lingüística deseables.

La investigación se llevó a cabo sobre la base del trabajo comparativo de distintas comisiones de un mismo nivel. Se administró instrucción sobre un determinado componente léxico durante un período aproximado de tres semanas. Una de las comisiones actuó como grupo experimental y las otras tres como grupos control. El grupo experimental recibió, aparte de la instrucción, entrenamiento en un determinado tipo de actividad o recurso en el EVEA, mientras que los otros grupos no recibieron este apoyo. Se le dio un pre test de contenidos léxicos antes de la



intervención pedagógica sistemática en el entorno virtual y post tests luego del entrenamiento a los grupos experimentales y al de control.

Para trabajar las colocaciones, se presentó el diccionario de concordancias, COCA (o *Corpus of Contemporary American English*). Esta herramienta brinda la posibilidad de medir la frecuencia de las colocaciones y el tipo de fuente escrita u oral utilizada. Los alumnos recibieron instrucción en el uso del COCA e ingresaron al mismo durante las actividades áulicas.

En cuanto a las expresiones idiomáticas, se emplearon imágenes concretas que “literalizaban” la dimensión metafórica de cada expresión idiomática. Con el objetivo de lograr el aprendizaje y como estrategia para el anclaje del mismo, la actividad lúdica consistió en la reconstrucción de la expresión idiomática a partir de la imagen literalizada de la expresión. Esta actividad se realizó en la plataforma Genial.ly en formato *multimedia interactiva*, lo que permitió el auto monitoreo de los alumnos.

Los verbos seguidos de partículas se trabajaron a partir del diseño de un espacio virtual donde aparecían los verbos meta asociados de dos maneras diferentes. Por un lado, los alumnos podían elegir organizar los verbos en torno a una misma raíz para familiarizarse con los distintos significados. Otra posibilidad era que los alumnos organizaran los verbos meta a partir de significados vinculados con determinadas partículas. La estrategia de consolidación y memorización consistía en reforzar el aprendizaje a partir de distintas raíces de verbos que se combinan con una misma partícula.

En el caso de dominios léxicos, se recurrió a sitios como *Genial.ly* y se utilizaron recursos sonoros. La página de *Genial.ly* ofrecía la posibilidad de contextualizar distintas maneras de realizar la acción de llorar mediante un recorrido virtual por un “bosque de emociones”, a través del cual los alumnos podían ir asociando los términos meta con definiciones, explicaciones, colocaciones y otros elementos que constituirían el “conocimiento léxico” para cada uno de los términos. Otra actividad fue grabada por los docentes quienes elaboraron actividades que involucraban la escucha de situaciones grabadas en las que los alumnos escuchaban e identificaban



distintos tipos de risa y que fomentaba la formación de un vínculo entre determinadas claves contextuales y el término elegido para una determinada situación.

Se puede apreciar que durante el período de instrucción se intentó aprovechar el potencial de las herramientas tecnológicas empleadas, como por ejemplo la capacidad de almacenamiento de información organizada y jerarquizada, la incorporación de audio, video, gráficos en movimiento, etc. En el caso de los grupos control la instrucción y la ejercitación se llevaron a cabo por caminos habituales, o sea material didáctico impreso.

Nivel avanzado

El procedimiento empleado en el nivel avanzado fue similar al anterior, se conformaron dos grupos, uno experimental u otro de control. Ambos grupos recibieron de pretest un ejercicio de formación de palabras consistente en un texto con espacios para completar con la forma correcta de una de las palabras provistas en un cuadro inicial. La estrategia a utilizar era la de afijación. Luego el grupo experimental recibió una actividad diseñada con la herramienta digital *Genial.ly* con el fin de crear cuadros de formación de familia de palabras y reglas de afijación. La actividad diseñada para la enseñanza de la estrategia de afijación consistía en un cuadro con la palabra *ecology* en su centro desde donde se desprendían sus distintas derivaciones (*ecological, ecologically friendly, ecofriendly, etc*). Cada uno de estos términos llevaba a su vez a enlaces donde se proporcionaba la categoría gramatical del término, los cambios sufridos en su forma a través de los afijos y un ejemplo en contexto. Durante el periodo de instrucción, se los alentó a hacer creaciones propias tomando palabras del glosario de la unidad en cuestión, mientras que en la comisión que actuó como grupo de control, los alumnos contaron con la misma cantidad de práctica pero no con la herramienta disponible en el EVEA. La práctica para ambos grupos incluyó trabajo intenso con contenidos léxicos nuevos, con el formato de formación de palabras por empleo de sufijos y prefijos para



obtener categorías gramaticales correctas. Luego de aproximadamente tres semanas se diseña una nueva prueba de evaluación. A ambos grupos se les concede un período de tiempo de estudio léxico específico y se alienta al grupo experimental a estudiar con el recurso tecnológico desplegado en la etapa de entrenamiento, mientras que se da libertad al grupo de control para elegir sus estrategias de consolidación y fijación.

Los resultados del pre-test del grupo experimental arrojan un promedio de 3.53 palabras correctas de un total de 10 y del grupo control 3.48 palabras correctas. Posterior a la aplicación de la estrategia facilitada por el EVEA, el grupo experimental arroja 4.46 palabras correctas y el grupo control 3.21. Esto demuestra una mejora en el desempeño de formación de palabras por medio de la fijación en el grupo experimental. Aún así, el resultado sigue siendo bastante bajo, por esto se deberá trabajar para contribuir a mejorar el rendimiento general en este tipo de ejercicios con contenidos léxicos y buscar aplicaciones prácticas que permitan optimizar los recursos disponibles para tal fin.

Percepciones del alumnado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de estrategias de adquisición léxica mediadas por tecnología

Se administraron encuestas a los alumnos que participaron tanto del pre como del post-test en el nivel intermedio. La encuesta se realizó sobre un total de 98 alumnos y estuvo estructurada en base a 9 preguntas, 3 de las cuales fueron abiertas y 6 cerradas o de opción múltiple. Los resultados fueron consistentes entre sí, o sea, reflejan las expresiones manifestadas por los alumnos en las preguntas.

Algunos datos interesantes de considerar revelan que una considerable mayoría demuestra interés en incorporar estrategias de aprendizaje con el fin de lograr un resultado positivo. Una mayoría dice haber progresado luego de la experiencia, como así también expresan que sus hábitos de estudio se modificarán positivamente.



Las respuestas también revelan que la mayoría de los alumnos consideran el ejercicio de producción de oraciones (*Sentence Building*) como de gran dificultad, seguido de verbos compuestos (*phrasal verbs*) y de los campos semánticos (*ways of*). Finalmente, la mayoría de los encuestados aprecian de forma positiva la práctica con estrategias de aprendizaje léxico desde el EVEA, y un porcentaje menor opina que tanto el entorno virtual como el presencial son igualmente importantes.

Conclusión

Teniendo en cuenta todos los datos recabados del trabajo realizado se puede realizar una serie de conclusiones. Primero, es de resaltar la importancia de la instancia de repaso autónomo como broche final de los procesos de aprendizaje. Segundo, se concluye de las entrevistas a algunos alumnos del nivel post-intermedio que éstos suelen ser indiferentes al aprendizaje de contenidos léxicos en general y al desarrollo de estrategias específicas de aprendizaje léxico, pero cuando las razones para ahondar en el conocimiento léxico se hace explícito y se implementan estrategias específicas mediadas por tecnología, el interés, el entusiasmo y en consecuencia el rendimiento aumenta significativamente.

En el nivel avanzado, los alumnos aprovecharon mejor los recursos puestos a su disposición. En el nivel post- intermedio el provecho que se obtiene del uso de las herramientas ofrecidas es ambivalente. Si se comparan índices de variación en el aprendizaje de diferentes componentes léxicos, es evidente que el instrumento tecnológico elegido resulta eficaz para el estudio de colocaciones; el menor índice de eficacia se registró para los dominios léxicos.

Toda la información que resulta de este proyecto de investigación es pertinente y hecha luz para futuras prácticas y para el diseño de actividades que potencien los beneficios de las herramientas seleccionadas y reduzca las deficiencias producidas tal vez por su uso incompleto, ineficaz o insuficiente.



Referencias bibliográficas

- Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 199-226
- Andreoli, S. (2014) *Clase 1. La Educación a Distancia – En Entornos Virtuales*. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Licencia Creative Commons Atribución –NoComercial- SinDerivadas 3.0 Unported.
- Anijovich, R; Cappelletti, G; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Paidós: Buenos Aires.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., and Howell Major, C. (2005) *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabero Almenara, J. (2004). La Investigación en Tecnologías de la Educación. *Bordón* 56 (3-4), 617-634. .
- Castañeda, L. y M. del M. Sánchez (2009). Entornos E-learning para la Enseñanza Superior: Entre lo Institucional y lo Personalizado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 35, 175-191.
- Castells, M. (2004). *Informationalism, Networks, and the Network Society: A Theoretical Blueprint*. En Castells, M. (Ed.), *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Chen, H.; Light, T. (2010) *Electronic portfolios and student success: Effectiveness, efficiency and learning*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities. .
- Diaz Barriga Arceo, F.; Romero Martínez, E.; Heredia Sanchez, A. (2011). El portafolio electrónico para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación de estudiantes de posgrado. *Observar* 5, 7-20.
- Dillenbourg, P. (2000) *Virtual Learning Environments*. Disponible en <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf> (acceso el 24 de noviembre de 2015). .
- Forestello, Rosanna (2013) *Tecnología, sociedad y cultura. Clase 2 del Módulo Los procesos tecnológicos y el proceso educativo*. Maestría en procesos educativos mediados por tecnología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Gay, Aquiles (2008) "Tecnología y Sociedad". *Revista Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, Vol. 2(2).
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Jones, L. (2006a). Effects of collaboration and multimedia annotations on vocabulary learning and listening comprehension. *CALICO Journal*, 24(1), 33-58
- Joyes, G.; Gray, G.; Hartnell-Young, E. (2010). Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience from implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 26, núm 1. 15-27.
- Juarez Jerez, H. G. (2011). El Cambio Organizativo frente a los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje. *VesC Revista Electrónica* 4. 51-67.



- Kaplún, G.(2005). Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Libro en línea OIT/CINTERFOR. Cap.10.
- Laufer, B. (2008). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En Schmitt, N. y M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP. 140-155.
- Nation, I. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). *Research methods in language learning*. Cambridge. CUP.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Stamford, Connecticut, U.S.: Cengage Learning.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 200-203). Cambridge: CUP. . .
- Segler, T. M., Pain, H., & Sorace, A. (2002). Second language vocabulary acquisition and learning strategies in ICALL environments. *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 409-422.
- Sharma, P. y B. Barret (2007) *Blended Learning: Using Technology In and Beyond the Classroom*. Great Britain: Macmillan.
- Siemens, G. (2005). Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology &Distance Learning*, 2 (1), 3-9.
- Stahl, S. A y Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Earlbaum.