

La Investigación-Acción y las TIC al Servicio de la Transformación de las Prácticas Docentes en el Nivel Superior: Perspectivas Pasadas y Primeras Aproximaciones Hacia un EVEA que Propicie la Adquisición de Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario y el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo en ILE

Autores: Orta González, María Dolores; González de Gatti, María Marcela; Llobel Cordero, María Lina. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

Ejede trabajo: Dimensión académica de la virtualización.

Tipo de investigación: Informe de investigación.

Palabras clave: estrategias, vocabulario, autonomía, investigación-acción, EVEA

Resumen

La Sociedad Red como entorno tecno-social presenta desafíos que afectan todas las esferas culturales, con un especial foco en el rol docente como agente esencial en el ámbito de la educación superior. La investigación-acción provee las herramientas necesarias para que el docente desarrolle una actitud crítica frente a la mediación tecnológica y procure apropiarse de las TIC para transformar sus prácticas. El presente trabajo pretende echar luz sobre estos desafíos y necesidades, e informar algunos hallazgos pasados y tendencias presentes en la investigación-acción de un grupo de docentes de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Dichas tendencias, que conllevan el análisis del EVEA como primer paso hacia la efectivización de un modelo semipresencial en la universidad, se desprenden de manera natural por un lado de investigaciones anteriores centradas en las estrategias de aprendizaje de vocabulario, la conducta estratégica y el aprendizaje autónomo, y, por otro lado de la necesidad de actualización pedagógica y profesional constante que dé cuenta de las demandas de un entorno de avance y ubicuidad tecnológico.

The Network Society, conceived as a socio-technological environment, poses challenges in all cultural spheres, with a focus on the role of the teacher as a central agent in university level education. Action-research, in turn, provides the necessary tools in order for the teacher to develop a critical attitude in the face of technological mediation and to attempt at apprehending ICT to transform teaching practices. This paper aims at throwing light on these challenges and needs and at presenting past findings and present tendencies within an action-research programme carried out by a group of teachers from Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Such tendencies, which entail the analysis of the VLE as the first step towards the implementation of a blended learning model at university, naturally spring from, on the one hand, past research focused on vocabulary learning strategies, strategic behaviour and autonomous learning, and, on the other hand, the need for continually updated pedagogical and professional training to account for the demands of a context characterized by technological ubiquity and constant progress.

Introducción

La ubicuidad tecnológica es un fenómeno plenamente visible y en constante avance. Estamos inmersos en la incertidumbre e imprevisibilidad de la Sociedad Red, surgida a partir de las transformaciones de la Web 2.0 concebida como sistema socio-técnico-cultural (Lévy, 2007), la cual plantea un contexto o entorno tecno-social (Saez-Vacas, 2004) de revolución tecnológica que trae aparejados cambios profundos que operan fundamentalmente a nivel

de prácticas culturales y no de herramientas (Castells, 1994; 2004). Resulta indispensable y hasta cierto punto inevitable que en este contexto de cambio profundo se reconfiguren identidades, roles y responsabilidades individuales, sociales y educativas (Orta González, 2014). En este último ámbito, se vislumbran dos esferas de innovación visible: un cambio paradigmático inminente de corte institucional que supone el abandono de concepciones tradicionales encarnadas en la escuela del Siglo XX (Sancho, 2009) y la consecuente metamorfosis más específica que modifica y actualiza los roles de los actores educativos.

Cambios institucionales emergentes y un nuevo perfil docente

En relación con el cambio a nivel macro, Dussel y Quevedo (2010) afirman que algunas instituciones han quedado “rezagadas respecto de las nuevas realidades que el mercado fue capaz de imponer” (ibid.:10), y postulan la necesidad imperante de abordar los desafíos pedagógicos, sociales y culturales en torno a las nuevas tecnologías. Los autores afirman que las modificaciones que afectan a los constructos tiempo/espacio y a los límites entre el aula y el hogar, la reorganización y transformación simbólico-cultural de los saberes, las nascentes relaciones de poder, la responsabilidad desde las políticas públicas a nivel equipamiento y formación docente, y la brecha que divide a los nativos de los migrantes digitales atraviesan el ámbito educativo (ibid.) y demandan la resignificación de los roles educativos. En un contexto más amplio, Meirieu (2006) posiciona a estos desafíos institucionales y paradigmáticos en un mundo donde se han perdido las referencias aunque se pretende democratizar y pluralizar el saber, y donde el analfabetismo tecnológico (Gay, 2008) es un impedimento de participación y acceso a la Sociedad Red, fenómenos que también increpan la visión de poder y saber enraizada en la enseñanza superior.

En torno a la resignificación del rol docente, Forestello confiere un papel central a los educadores y los insta a “asumir lugares de liderazgo al interior de las instituciones educativas desde una perspectiva crítica” (2013:6). Esta postura crítica conlleva, entre otras responsabilidades, la necesidad de capacitación continua, la reflexión en torno a la filosofía de los medios y sus implicancias para la educación, y el posicionamiento crítico que no derive en posturas, extremas aunque simplistas, tecnófilas/prometéicas o tecnofóbicas/fáusticas (Gay, 2008). Asumir una postura crítica de cara a las implicancias del sistema socio-técnico cultural complejo de la Sociedad Red también trae aparejado que el docente no sucumba a los supuestos requerimientos de un “escenario atravesado por complejas demandas vinculadas a un imperativo tecnológico” (Forestello, 2013: 6). Varios autores advierten del peligro del imperativo tecnológico, que puede derivar en acciones fundadas en la expectativa de que las TIC se constituyen en factores de innovación en sí

mismas, por lo que aquello que resulta a primera vista “tecnológicamente posible se implementa y se vuelve, entonces, deseable” (Salomon, 2000, citado en Lion, 2006: p. 160).

La investigación-acción como requisito fundamental al rol docente en la educación superior

En tiempos de la Sociedad Red, la revisión y resignificación de las prácticas docentes en los contextos de enseñanza y aprendizaje emergentes resulta esencial y necesaria, aunque la reflexión en torno a la mejora y adecuación de la acción educativa no es un fenómeno novedoso. De hecho, incluso como parte de un paradigma más tradicional, la investigación en la docencia universitaria en la Universidad Nacional de Córdoba se ha constituido en un requisito *sine qua non* inherente al perfil del docente. Sin embargo, repetidas veces la esta investigación ha tenido escasa aplicabilidad en prácticas docentes concretas, por lo que resulta necesario diferenciar la teoría pedagógica del saber pedagógico (Restrepo Gómez, 2004). El primer concepto se refiere al “sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados, relacionados con la ejecución de la educación en tanto enseñanza y formación, es decir, las mejores estrategias de impartir la instrucción y la formación personal y social” (ibid., 2004: p. 46) derivado de la reflexión filosófica y el análisis lógico (ibid.). El saber pedagógico hace alusión a un saber profesional práctico o un “saber hacer pedagógico” (ibid., 2004: p. 46) construido de manera ajustada al quehacer docente desde el trabajo pedagógico cotidiano. Restrepo Gomez explica que

...el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. Es más individual, más personal, y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva, y aunque basado en la teoría pedagógica, muchas veces debe romper con esta y distanciarse del discurso pedagógico oficial, esto es, de la teoría vigente, impulsada por las entidades formadoras de educadores y por la política oficial (ibid., 2004: p. 47).

El autor afirma que esta ruptura no se constituye en un escenario deseable en la educación superior, y en consecuencia, posiciona a la investigación-acción como un campo intermedio que, llevada a cabo de manera sistemática y rigurosa, posibilita el “ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica” con tintes dialógicos e “investiga a la vez que enseña” (ibid., 2004: p. 46), adaptando la teoría a transformaciones profundas en la práctica. Hernandez Sampieri (2010) se refiere a la investigación-acción como parte esencial del desempeño del docente como actor social que procura mejorar la calidad educativa en general y transformar sus prácticas en el contexto de acción que le concierne, a la vez que Fandiño (2010) asigna la investigación-acción una posición privilegiada en el desarrollo y “empoderamiento” docente. Así, aunque la investigación-acción se ha estado utilizando en el contexto de la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera hace unos años ya (Wallace, 2008), su enfoque dinámico y flexible la hace especialmente apta para su

uso tanto en el contexto cultural dinámico que caracteriza a la Sociedad Red como en los nuevos modelos emergentes en la educación superior (Castañeda Quintero, 2009).

Tendencias presentes en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera (ILE): El renovado interés en el léxico, la conducta estratégica y el aprendizaje autónomo

A partir de la percepción de un cierto descuido pasado en la investigación, metodología de la enseñanza y desarrollo de materiales específicos al área de vocabulario (Meara, 1988; Meara, 2005; Ellis, 1995; Hedge, 2000), a mediados de los noventa y de forma progresiva surge un renovado interés focalizado en esta área. El consecuente enfoque en la adquisición léxica establece, entre otros fenómenos descriptivos y conceptuales, nuevas tendencias en el campo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que propician dicha adquisición. Estas tendencias tienen su incidencia en las prácticas docentes, destacándose a nivel metodológico un énfasis en la provisión conjunta de instrucción implícita y explícita para promover la adquisición de vocabulario (Ellis, 1995; Hatch and Brown, 1995, Schmitt and McCarthy, 1997). En paralelo al foco en la adquisición e instrucción léxica, y a partir de enfoques centrados en el alumno como constructor y artífice de sus propios procesos de aprendizaje (Seliger & Shohamy, 1989; Harmer, 1991; Nunan, 1992), comienza una profusa tradición investigativa de las estrategias de aprendizaje de inglés como segunda lengua e ILE (Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990). La confluencia de estos intereses deriva en la necesidad de identificar y caracterizar a las estrategias de aprendizaje de vocabulario (Stoffer, 1995; Cook & Mayer, 1983; Nation, 1990; Schmitt, 1997; Nation, 2008) proveyendo taxonomías de estrategias de aprendizaje, donde se destaca la propuesta por Schmitt (1997) como la más completa y abarcativa (Anexo 1).

A lo largo de líneas similares, el autónomo aprendizaje se consolida como foco de interés en la enseñanza de inglés como segunda lengua o ILE, liderada por los postulados de Holec (1980; 1981; 1997). Así, la auto-dirección se constituye un elemento clave ya que proporciona conocimiento meta-cognitivo, es decir que el estudiante aprende cómo aprender una lengua, y el componente esencial de este aprendizaje es el *descubrimiento* por prueba y error (ibid., 1980). A partir de la identificación de conductas que utilizan aprendices exitosos (Benson, 2011), la posesión de un amplio espectro de estrategias de aprendizaje surge como factor inherente a la autonomía. A su vez, en el contexto presente de la Sociedad Red y en un entorno de educación semipresencial (Sharma & Barret, 2007; Satcey & Gerbic, 2009), modelo ya instaurado en la educación universitaria en Argentina, la autonomía en el aprendizaje no resulta ya deseable sino más bien imprescindible.

La investigación-acción en práctica: perspectivas pasadas y tendencias presentes

En consonancia con las tendencias presentes de investigación en el campo de la enseñanza de ILE (inglés como lengua extranjera), desde el año 2010 y por medio de la dirección de una serie de proyectos de investigación bianuales avalados y subsidiados por SECyT, dos de las autoras del presente trabajo han llevado a cabo trabajos de investigación-acción en el campo de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de alumnos a nivel alto-intermedio y avanzado en las carreras de grado de inglés, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. A modo de referencia breve y para trazar la evolución de nuestra investigación, se proveerá una versión breve del marco teórico que sustentó los proyectos y luego se describirán sus objetivos y hallazgos principales.

Bienio 2010-2011: Estrategias de aprendizaje de vocabulario en alumnos de niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés.

Este proyecto consistió de un estudio cualitativo que permitió observar el repertorio de estrategias de aprendizaje de vocabulario, de alumnos de niveles post-intermedio y avanzado. La metodología para la obtención e interpretación de los datos fue aquella que caracteriza a la investigación cualitativa (Seliger y Dhohamy 1989), es decir una investigación de carácter exploratorio, ya que era esperable que los resultados arrojados generaran hipótesis que orientaran futuras investigaciones cuantitativas. El conocimiento de las estrategias de adquisición de vocabulario de nuestros alumnos proporcionó, en este tramo del proyecto, pautas para la optimización de la práctica docente y el diseño de materiales para ser empleados dentro y fuera de la clase presencial.

Bienio 2012-2013 : La enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje de contenidos léxicos en niveles post-intermedio y avanzado, en carreras de grado en inglés.

Esta etapa del proyecto se planteó con los siguientes objetivos: determinar las estrategias de aprendizaje de vocabulario que resultan útiles a los alumnos, establecer puntos en común/divergencias entre las preferencias de los alumnos/profesores respecto de dichas estrategias y llevar a cabo mini-estudios que implicaran la enseñanza implícita y explícita de una estrategia en relación con un aspecto léxico en particular (campos semánticos, verbos con partículas, expresiones idiomáticas, palabras formadas con raíces y afijos) para comparar la incidencia de su enseñanza explícita en el desempeño de los alumnos mediante la administración de un *pre-test* (anterior a la enseñanza explícita) y un *post-test* (administrado con posterioridad a la aplicación de los procedimientos). Entre las conclusiones principales de la investigación se cuenta el hecho de que el paso del nivel

post-intermedio al avanzado no se encuentra marcado por un progreso en las destrezas para la aplicación de una variedad de estrategias de aprendizaje. Otra conclusión reveladora fue que los alumnos valoran la posibilidad de adquirir nuevas estrategias de aprendizaje y reconocen la importancia de complementar el conocimiento teórico de vocablos nuevos con conocimiento sobre su uso, contextos habituales, *collocations*, y ejemplos reales, aun cuando reconocen que su apreciación es “teórica” por cuanto a la hora de implementarlas como herramientas de estudio, no hacen una manipulación óptima del recurso ofrecido.

Bienio 2014-2015: Impacto de un registro de contenidos léxicos en el aprendizaje de vocabulario con dificultades generadas por similitud morfológica y especificidad semántica en niveles post-intermedio y avanzado de ILE (inglés como lengua extranjera).

En este tramo, el foco de la investigación estuvo puesto en dificultades específicas al aprendizaje léxico, más precisamente la confusión entre palabras con similitud de formas y el empleo de vocablos básicos en situaciones en las que léxico específico, de adecuado registro social y/o más idiomático no solamente sería más indicado sino que se incluye en el repertorio de vocabulario enseñado. El estudio se focalizó en los factores intra-léxicos de similitud morfológica (*synformy*) y nivel de especificidad semántica. En el caso de similitud semántica, los contenidos meta fueron clasificados según la taxonomía de Laufer (1991, Anexo 2) y sus diez (10) categorías. Con respecto al nivel de especificidad, la investigación se focalizó en la simplificación léxica investigada por Blum y Levenston (1978), es decir el uso de hiperónimos en reemplazo de cohipónimos, o de términos más generales donde términos específicos son más adecuados. Con respecto al uso de un registro de contenidos léxicos, se observaron resultados claros y positivos en ambos niveles, donde en todos los casos, los resultados obtenidos por alumnos de los grupos experimentales en evaluaciones de contenidos léxicos (ejercicios de selección, completación, explicación y producción escrita) fueron mejores que los resultados obtenidos en los grupos de control. Se observó, quizás por los grados diferentes de madurez y autonomía en el aprendizaje, una diferencia actitudinal importante. Los alumnos de nivel postintermedio evidenciaron entusiasmo al finalizar las actividades, el cual no estuvo presente durante las etapas intermedias, al personalizar sus registros, ofrecer aportes, y estudiar para evaluaciones. En el caso de los alumnos avanzados, adoptaron una actitud positiva y constructiva desde el comienzo, lo cual da cuenta de que valoraban todas las etapas como positivas en su propio aprendizaje. El instrumento contribuyó al aprendizaje de vocabulario tanto a nivel cognitivo como afectivo.

2016-2017: Análisis del Entorno EVEA, las Competencias Tecnológicas de los Docentes y las Percepciones del Alumnado en Torno a los Procesos de Enseñanza/Aprendizaje de Estrategias de Vocabulario Mediados por Tecnología en la Universidad.

Ya a finales del siglo XX, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) fueron identificados y descritos como programas educativos interactivos que favorecen la comunicación entre docentes y alumnos en una visionaria Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 1998). Los EVA en sus comienzos se constituyeron en entornos generados casi de manera individual por educadores, para habilitar nuevos espacios de comunicación entre los estudiantes, distribución de contenidos, provisión de información y facilitación de la comunicación. Hoy, y en el marco de la Sociedad Red, se produce una centralización de estos espacios y las instituciones comienzan a tomar control de su administración (Andreoli, 2014), como es el caso de la plataforma Moodle que es la alternativa de software libre que se utiliza hoy en día en la Universidad Nacional de Córdoba. Los entornos EVA, a diferencia de cualquier otro sitio web o repositorio online, se distinguen por los siguientes aspectos que los identifican: 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).

Con las características genéricas de estos entornos en mente y en el marco de un estudio de alcance descriptivo (Hernandez Sampieri, 2010), se el presente proyecto pretende, en primera instancia, diseñar un instrumento adecuado para el relevamiento y análisis de los datos (recursos y actividades) actualmente disponibles en el aula virtual, instrumento que incluya dimensiones o criterios que resulten relevantes a la hora de observar y analizar los recursos presentes en el EVEA en términos de su adecuación y relevancia con respecto a los objetivos léxicos generales de las asignaturas y la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario en particular. Por otro lado, se diseñará un portafolio electrónico (Diaz Barriga Arceo et. al., 2011) para instar a los profesores de las asignaturas objeto de este estudio a la reflexión sobre sus competencias y formación en torno a las NTIC, y se diseñarán encuestas para recoger las percepciones evidenciadas por los alumnos en torno a las actividades propuestas en el EVEA, con énfasis en aquellos recursos que promueven el desarrollo y ejercitación de estrategias de aprendizaje de vocabulario de manera implícita. Los hallazgos arrojados luego informarán el diseño de

nuevos recursos y actividades de corte más explícito para fortalecer el aprendizaje léxico (fundamentalmente de contenidos que presentan desafíos especiales) y el desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico a través del entorno EVEA. Dado el hecho de que el proyecto se encuentra en etapa de diseño de instrumentos previa a su implementación, el presente trabajo presenta los avances de la investigación alcanzados hasta el momento, dícese la herramienta utilizada para el análisis del entorno EVEA. Se toma como punto de partida el estado presente del entorno y las características inherentes a la enseñanza de dos asignaturas troncales comunes a las carreras de inglés en la Facultad de Lenguas, U.N.C.

El EVEA en su estado actual

Más allá de las características físicas de diseño del entorno EVEA y sus cualidades pedagógicas, existen limitaciones reales de corte temporal y profesional que pueden conspirar contra la construcción de este espacio. Los docentes de las cátedras se encuentran casi totalmente abocados a las actividades pedagógicas y de supervisión de grupos muy numerosos de alumnos, y las horas asignadas a cada cargo docente no contemplan de manera específica el trabajo de tutoría virtual o semipresencial (*blended learning*). Es así que algunos contenidos y actividades no pueden ser actualizados de manera constante y pertinente, teniendo en cuenta que en el contexto de la web 3.0, la obsolescencia de la información es un desafío cotidiano. De hecho, afirma Kaplún (2005) que 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. Así, aunque se construyó el EVEA con mucho ahínco, la motivación de actualizarlo fue decreciendo con el paso del tiempo. Otro dato relevante es la limitación del uso del entorno a sus posibilidades de almacenamiento, y aunque algunos ejercicios fueron diseñados para proveer retroalimentación, el espacio funcionó mayormente como repositorio y no se explotó su potencial interactivo ni las posibilidades de interacción que ofrecía (Mena et al., 2005).

Mejorando los EVEA para apropiarnos de las TIC en el marco de la investigación-acción

Roldán et al. (2013) presentan los hallazgos y sus reflexiones en torno a un trabajo de campo realizado por un equipo interdisciplinario de docentes pertenecientes a diferentes unidades académicas de la UNC en el marco de un equipo de investigación avalado por SECyT en 2012, en el que se relevaron 757 EVEA de la UNC. Afirman los autores que

...sólo el acceso a las aulas virtuales con intención de describirlas cuantitativamente, cantidad de aulas y usuarios, nos habilita a decir que cantidad y calidad no son sinónimos y que las formas de

integración de las plataformas tecnológicas como complemento de la presencialidad pueden asumir diferentes formatos, funcionalidades y sentidos que quedan sujetos a los modos de pensar la enseñanza y el aprendizaje, más allá de las posibilidades tecnológicas que cada recurso ofrece (ibid.: p. 52).

Así, la implementación del EVEA no asegura que las prácticas estén atravesadas por la tecnología, ni se constituyan en sí como una instancia de apropiación de las TIC, concebida como una transformación profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Andreoli, 2014). De hecho, Roldán et al. citan a Hannan y Silver (2006), quienes afirman que

...introducir las nuevas tecnologías no es algo necesariamente innovador para el aprendizaje, si ello simplemente significa dar la lección por medio de un video a un grupo amplio de estudiantes. El hecho de colgar los apuntes de una clase en Internet no difiere en exceso de fotocopiarlos (hecho que en su tiempo se vio como innovación) (2006, p.23, citado en Roldán et al., p. 52).

Los autores luego mencionan la salvedad hecha por Jordi Adell, quien postula que “Existen docentes que han “ido más allá”, que han explorado nuevos caminos, nuevas ideas sobre qué y cómo aprender con las TIC. No son la norma, y seguramente siguen siendo experiencias excepcionales, pero su potencial disruptivo es muy elevado” (2012, p. 15). Explican los autores que estos docentes están abiertos a modificar sus prácticas para cuestionar y resignificar sus diseños de enseñanza, modificar estrategias didácticas, revisar los roles de los actores educativos, indagar respecto de las necesidades y motivaciones de los alumnos, cuestionar los materiales y recursos que utilizan para el aprendizaje y los métodos de evaluación (Roldán et al., 2013). En el marco de la Sociedad Red, que trae aparejada la transformación de las prácticas culturales y educativas, y en el contexto más específico de la educación superior semipresencial, donde la investigación-acción posibilita el desarrollo de la teoría y saber pedagógicos para la mejora educativa, y en particular como objetivo esencial del trabajo que nos concierne, la necesidad de análisis del EVEA se torna imperativa. En la sección siguiente presentamos las primeras aproximaciones hacia una herramienta de análisis como primer paso hacia la consecución de nuestro objetivo.

El modelo TPACK como herramienta de análisis del EVEA

Para analizar la implementación de este entorno virtual, se diseñó una herramienta basada en el modelo TPACK, (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) o Conocimiento Tecnológico Pedagógico Disciplinar, introducido por Mishra y Koehler en 2006. Este modelo teórico se basa en la premisa de que la enseñanza es una actividad altamente compleja que precisa de muchos tipos de conocimiento y, al pensar en la implementación de propuestas de semipresencialidad en el EVEA, este modelo sirve para definir y tener en cuenta al momento de diseñar materiales, contenidos y actividades que promuevan el aprendizaje de vocabulario, el corpus de conocimiento que los profesores

necesitan para enseñar “con” y “sobre” tecnología. Así, desde el modelo TPACK es posible analizar las decisiones que toman o deberían tomar los docentes para planificar e incorporar las estrategias de aprendizaje de vocabulario a partir de la apropiación de las TIC, basados en sus conocimientos curriculares, pedagógicos en las posibilidades interactivas del EVEA, con el objeto de que se alcancen los objetivos propuestos, analizando y evaluando las decisiones adoptadas y comprendiendo el marco donde éstas se aplicarán. El Anexo 3 contiene el prototipo de análisis basado en el modelo TPACK que utilizaremos para observar la presencia instancias de enseñanza implícita o explícita de estrategias de aprendizaje de vocabulario mediadas por tecnologías incluidas en los entornos EVEA.

Es importante destacar el hecho de que una herramienta similar basada en el modelo TPACK ya fue utilizada para analizar uno de los EVEA objetos de la presente investigación, aunque en este caso con el énfasis puesto en las actividades audiovisuales propuestas, en el marco del desarrollo de una tesis final de posgrado de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías y que los hallazgos fueron oportunamente reportados en Llobel Cordero (2013). En el Anexo 3 y con miras a proveer información que justifique la utilización de la herramienta, se incluyen algunas de las conclusiones que derivaron del análisis del entorno EVEA.

Palabras Finales

El presente trabajo procuró proveer un encuadre teórico significativo basado en la puesta en práctica de la investigación-acción para abordar los desafíos de la Sociedad Red y mejorar las prácticas docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Se llevó a cabo un recuento de la investigación en estrategias de aprendizaje de vocabulario y aprendizaje autónomo que sirvió como antecedente al proyecto de investigación que está siendo implementado por docentes de dos Cátedras de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Luego se sugirió el uso de la herramienta TPACK como primera aproximación al análisis del EVEA como entorno posicionado al interior de la apropiación de las TIC por parte de los docentes.

La necesidad de actualización profesional constante posee un papel central en la configuración de los nuevos roles y responsabilidades docentes en la Sociedad Red. La evolución del rol docente partió desde una formación de tipo artesanal hacia una profesionalización de la formación, que trae aparejado el desafío de la configuración de la identidad profesional docente en la actualidad (Anijovich et al., 2009). Por otro lado, 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). La investigación-acción, así, se constituye en un dispositivo tanto generador de teoría pedagógica (Restrepo Gómez, 2004) como revelador de las “teorías en uso” de los docentes (Argyris y Schön, 1974), y principalmente permite focalizar la atención en las decisiones que los profesores toman a nivel de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas (Anijovich et. al., 2009) en relación con el uso y la apropiación de las TIC.

Referencias:

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. págs. 13-32.
- Andreoli, S. (2014) *Clase 1. La Educación a Distancia – En Entornos Virtuales*. Mestría en Procesos Educativos Mediadados 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.
- Argyris, C. y Schön (1974) *Theory in Practice*. Josey-Bass: San Francisco.
- Benson, P. (2011) *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. New York: Routledge.
- Blum, S. y E. A. Levenston. (1978). Universals of Lexical Simplification. *Language Learning* 28, (2): 399-416.
- Castañeda Quintero, L. (2009) Las universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 28: 1-14.
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En Manuel Castells; et al (eds.) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Cook, L. K y R. E. Mayer (1983) Reading strategies training for meaningful learning from prose. En M. Pressley y J. R. Levin (eds.): *Cognitive strategy research: Educational applications*, New York, Academic Press.
- 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>.
- Dussel, I. – Quevedo, L.A. (2010) “VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: Desafíos pedagógicos ante el mundo digital.” Bs. As: Fundación Santillana.
- Ellis, N.C. (1995) Vocabulary acquisition: Psychological perspectives and pedagogical implications. *The Language Teacher* 19 (2), 12-16.
- Fandiño, Y. J. (2010) Research as a means of empowering teachers in the 21st century. Fandiño, Y. J. (2010). *Educación y educadores*, 13 (1), 109-124.
- 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).
- Hannan, A. y H. Silver. (2006) *La innovación en la Educación Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. España: Ed.Narcea.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman Group UK Limited.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Holec, H. (1980) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Nancy: Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Council of Europe.

- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H & I. Huttunen (Eds.) (1997) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes / Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kaplún, G. (2005). Aprender y enseñar en tiempos de Internet. Libro en línea OIT/CINTERFOR. Cap.10.
- Laufer, B. and Hulstijn, J. (2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22/1: 1-26.
- Lévy, Pierre (2007) *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lion, C. (2006) *Imaginar con tecnologías*. Buenos Aires: La Crujía.
- Lobell Cordero, M. L. (2013). *Estudio de Caso: Criterios de selección de materiales audiovisuales para la comprensión auditiva en el aula virtual de Lengua Inglesa IV*.
- Meara, P. y Jones, G. (1988) Vocabulary size as a placement indicator. En Grunwell, P. (Ed.), *Applied Linguistics in Society*, p. 80 - 87. London: CILT.
- Meara, P. (2005) Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13 (4), 221-246.
- Meirieu, Philippe (2006) El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia dada para los IFD en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Mena, M., Rodríguez, L. y M. L. Diez (2005) *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.
- Nation, I. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. P. (2008) *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orta González, M. D. (2014) Pensando a la Individualidad, la Sociedad y la Educación: algunos desafíos en el Contexto de la Web 2.0. *Sexto Foro de Lenguas de ANEP*. Montevideo, Uruguay: Programa de Políticas Lingüísticas. Administración Nacional de Educación Pública.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Restrepo Gomez, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Roldán, P.; Sabulsky, G. y M. Bordone Carranza. Los entornos virtuales de la UNC como expresión de una pedagogía emergente en educación superior. *TENDENCIAS. Revista de la Universidad Blas Pascal. El desafío de virtualizar la oferta educativa con calidad*, 7(13): 51-56.
- Saez-Vacas, F. (2004) Más allá de Internet: La red universal digital. X-economía y nuevo entorno tecnosocial. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces
- Sancho, Juana (2009) ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 27 (2)*, pp. 13-32.
- Seliger, H. W. y E. Shohami (1989) *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (1997) Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 200-203). Cambridge: CUP.
- Sharma, P. y B. Barrett (2007) *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
- Stacey, E. y P. Gerbic (2009) Effective Blended Learning Practices: Evidence Based Perspectives in ICT Facilitated Education. En: *Introduction to Blended Learning Practices*. Hershey NY: IGI Global.
- Stoffer, I. (1995) University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies related to individual difference variables. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Alabama.
- Unesco (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior
- Wallace, M. J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.