

Enrique Sánchez Rivas
Ernesto Colomo Magaña
Julio Ruiz Palmero
José Sánchez Rodríguez
(Coordinadores)

Tecnologías educativas y estrategias didácticas



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

umaeditorial 

© Enrique Sánchez Rivas (orcid.org/0000-0003-2518-2026), Ernesto Colomo Magaña (orcid.org/0000-0002-3527-7937), Julio Ruiz Palmero (orcid.org/0000-0002-6958-0926) y José Sánchez Rodríguez (orcid.org/0000-0003-4525-8761) (coordinadores)

umaeditorial 

© UMA editorial

Bulevar Louis Pasteur, 30 (Campus de Teatinos)

29071 - Málaga

www.uma.es/servicio-publicaciones-y-divulgacion-cientifica

© De la ilustración de portada y contraportada: Grupo de investigación Innoeduca

ISBN: 978-84-1335-063-9



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/es>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Tecnologías educativas y estrategias didácticas

Enrique Sánchez Rivas

Ernesto Colomo Magaña

Julio Ruiz Palmero

José Sánchez Rodríguez (coordinadores)



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Málaga - 2020

EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Díez Abadie, Gabriel

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, gabrieldiez.perso@gmail.com

Resumen

La cuestión del aprendizaje del vocabulario sigue siendo una preocupación central en didáctica de las lenguas extranjeras. No obstante, una fuente importante de estudios relacionados con la integración de las TIC en el ámbito del aprendizaje y enseñanza de lenguas destacan considerables expectativas de mejora. En la práctica, sabemos que la cuestión de la innovación en las aulas suele dar lugar a numerosos puntos de vista oscilando entre aceptación y rechazo por parte del personal docente. El objetivo de esta propuesta es proporcionar al docente de lengua extranjera una gama de herramientas tecnológicas útiles para favorecer la adquisición del vocabulario respetando unos criterios didácticos determinados. Para ello, tras abordar un repaso teórico sobre la cuestión del aprendizaje del vocabulario en didáctica de lenguas y la relación entre las TIC y el aprendizaje y enseñanza de lenguas, se propone unos ejemplos prácticos que, combinados con otras técnicas de enseñanza, nos brindan unas posibilidades de explotación infinitas para lograr nuestros objetivos.

Palabras clave

Nuevas tecnologías, didáctica, aprendizaje de lenguas, vocabulario, léxico.

Introducción

En el área de la didáctica de las lenguas extranjeras (DLE), una de las preocupaciones centrales sigue siendo la cuestión del aprendizaje del vocabulario. Con los aportes del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER a partir de ahora), se replantean las bases metodológicas priorizando el enfoque orientado a la acción y la competencia comunicativa. El discente es considerado como “agente social”, miembro de una sociedad en la que se desarrolla en función de diferentes aspectos, no solo lingüísticos.

Para lograr nuestros objetivos didácticos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) podrían suponer una ayuda importante. Sin embargo, si las expectativas que generan los avances tecnológicos con respecto a la DLE son altas, las conclusiones en cuanto a sus beneficios reales no son unánimes, tal y como lo demuestran los estudios relacionados con el aprendizaje y enseñanza de lenguas y las TIC. Además, por diferentes motivos, la postura de los profesionales de la educación tampoco es unánime y existen reticencias por parte de algunos docentes más reacios a la integración de las TIC en su práctica cotidiana.

El objetivo de la presente propuesta es presentar diferentes herramientas tecnológicas para el aprendizaje del vocabulario en lenguas extranjeras que permitan incorporar las TIC en la práctica docente respetando una finalidad educativa determinada y unos términos pedagógicos. Esto supone, por un lado, una base teórica claramente definida y tener en cuenta tanto las ventajas como las advertencias que esgrimen los profesionales con respecto a la integración de las TIC en el ámbito educativo.

Para alcanzar este objetivo, abordaremos algunas pistas de reflexión a través de un repaso teórico sobre la cuestión del aprendizaje vocabulario en didáctica de lenguas extranjeras y analizaremos la relación entre las TIC y el aprendizaje y enseñanza de lenguas en el ámbito educativo. Tras estas cuestiones teóricas, se mostrarán diferentes herramientas tecnológicas que facilitan el aprendizaje del vocabulario cumpliendo con los criterios didácticos planteados previamente. Para concluir, se destacan los beneficios de las nuevas tecnologías con respecto a la adquisición del vocabulario.

El aprendizaje del vocabulario

Como subraya Puren (1996), la relevancia del componente léxico en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha variado en función de las diferentes metodologías y de los enfoques. Con el enfoque orientado a la acción sugerido por el MCER (2002, p. 13), la atención se centra en la competencia comunicativa que “comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático”. Por consiguiente, en un contexto en el que la comprensión es un componente de la competencia comunicativa, la cuestión del léxico y de la adquisición del vocabulario ha de abordarse de manera específica y las diferentes actividades han de diseñarse pensando en el tratamiento de la información para un uso social de la lengua. El docente ha de plantearse cómo facilitar y permitir a sus

alumnos encontrar el léxico necesario para la realización de tareas en situaciones concretas tanto para entender los mensajes como para producirlos.

Paradójicamente, entender supone que tenemos que aceptar entender sin entenderlo todo. La comprensión de las palabras es el producto de la comprensión total. Empezar por el vocabulario nuevo es confundir el punto de partida: el significado, con el punto de llegada: la lengua, además, impide a nuestros alumnos ir de lo conocido hacia lo desconocido. Se trata primero de construir el significado, lo más conocido, a través de tareas que permitan impulsar actividades comunicativas que desarrollen la interlengua, la lengua menos conocida y la autonomía comunicativa. Para que los alumnos aprendan a entender sin entenderlo todo, hay que multiplicar las oportunidades con soportes variados en los que la tarea que hacer no suponga, ante todo, una elucidación del vocabulario. Así pues, el uso de los listados de palabras que facilitan la comprensión no es suficiente, parece fundamental elaborar estrategias que fomenten el desarrollo de la comprensión desde el principio. De esta manera, la comprensión no es facilitada por un aporte de vocabulario sino por tareas de identificación de significado o formas a través de diferentes ejercicios.

De una manera u otra hay que partir de lo conocido. Aunque nuestros alumnos no conocen las palabras, tienen conocimientos de las situaciones ya sea por su experiencia real o imaginaria. Las palabras remiten a experiencias personales o culturales sobre las que podemos cimentar nuestra enseñanza. Lo conocido, lo familiar no tiene porque ser lo vivido. A pesar de que un alumno nunca haya ido a un hotel, no haya viajado o no sea ningún crítico de arte, es capaz de tener una representación familiar por su entorno cultural. Así es, a partir de cualquier tema o situación podemos preguntar a nuestros alumnos qué les evoca y construir con ellos una reserva de palabras y de expresiones que crean un contexto que permite el acceso a la actividad.

Para garantizar un tratamiento adecuado de la información, hay que favorecer tareas que fijen el vocabulario y lo conviertan en disponible con más facilidad. Bogaards (2003, p. 90), tras diferentes experimentos sobre memorización concluye que las actividades han de ser “complejas”, “ricas” y “variadas” para dejar “huellas precisas” en la memoria del discente. La intención de aprender no es suficiente para la obtención de resultados óptimos y son las tareas significativas, que implican personalmente al alumno, las que producen un aprendizaje más efectivo.

El solo *input* no es ninguna garantía de aprendizaje “automático”, para ello necesitamos un tratamiento de la información adecuado que garantice el aprendizaje pasando por un proceso de intake que como define Porquier y Py (2004) es un momento intermedio entre el *input* y el *output* que permite una mejor integración de los conceptos lingüísticos en la *interlengua de transición*. Construir un saber supone sucesivas tomas de conciencia de todo lo que ha permitido dicha construcción. Todo aprendizaje necesita una cierta distancia y una articulación entre actividades de comunicación y metacognición.

Sabemos que la única intención no basta para aprender. Las experiencias sobre memorización han demostrado que es más el tratamiento de la información en profundidad y las tareas significativas que permiten el anclaje y facilitan la removilización, más que la intención de aprender en sí, aunque sostenida con controles sistemáticos. Así lo expresa Vygotski (1985, p. 76): “manejamos una función en la medida en que esta se intelectualiza. La intervención de la voluntad en la actividad de una función es siempre la contrapartida de la toma de conciencia de esta.” El aprendizaje del vocabulario funciona de la misma manera. Para los alumnos, es esencial asimilar las situaciones y los procesos utilizados para resolver los problemas que suponen: los puntos de apoyo posibles, los recursos empleados, las estrategias utilizadas y las que se podrían usar más tarde, etc.

Para la elaboración de las diferentes tareas, el momento y la actividad son dos factores muy importantes para garantizar una comprensión y memorización óptima.

La relación entre las TIC y el aprendizaje y enseñanza de lenguas

Durante la historia de la DLE, cada tipo de metodologías didácticas se han visto asistidas por distintas tecnologías. Primero el manual, luego las películas, las pizarras de rotuladores y los laboratorios de idiomas de las metodologías audiovisual y audio-oral, las diapositivas, etc. A partir de los años cincuenta y sesenta, aparecen las TIC acarreado con ellas perspectivas altas de mejora en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. En efecto, las TIC nos ofrecen la capacidad constante de comunicarnos fácilmente con cualquier persona que esté conectada a una misma red, en uno o varios idiomas, de manera instantánea y eficaz abriéndonos el abanico de posibilidades comunicativas de manera exponencial.

En la actualidad, existe una fuente importante de estudios relacionados con el aprendizaje y enseñanza de lenguas y las TIC que genera una importante expectativa de oportunidades de aprendizaje valioso. Con respecto a las interacciones lingüísticas, los avances tecnológicos brindan posibilidades de inmersión muy interesantes para el discente (Blyth, 2017) y experiencias comunicativas nuevas que modifican el carácter situacional del aprendizaje (García Sánchez y Luján García, 2016). Los trabajos de Munday (2016) hacen hincapié en posibilidades de aprendizaje autónomo y recreativo. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo en red o MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) propone nuevas oportunidades de interacción. Existen también proyectos basados en aproximaciones automáticas como es el aprendizaje adaptativo o robots para el aprendizaje. Sin embargo, si algunos estudios afirman que las TIC pueden ayudarnos a lograr nuestros objetivos didácticos otros se presentan más cautelosos y hasta muy críticos.

Por un lado, tras una revisión histórica de la relación entre tecnología y enseñanza y aprendizaje de lenguas a través de diferentes artículos de un monográfico dedicado a la relación entre tecnología y educación lingüística, Trujillo y Salvadores (2019) desde una postura precavida, señalan posturas demasiado entusiastas y subrayan la falta de evidencias de resultados y recomiendan precaución ante el impacto de la tecnología en sí.

Por otro lado, los más críticos evidencian que “existe un uso de las tecnologías fundamentado en resultados escasos que apoya la concepción behaviorista del aprendizaje de las lenguas en el que bastaría con hacer clic y repetir para aprender” (Médioni, 2011, p. 62). Thibert (2012, p. 8) indica que los resultados del informe PISA del 2015 demuestran que “no hay ninguna correlación entre integración de la tecnología y buen rendimiento académico”. Es más, según Bihouix (2016, p. 147) “la tecnología tiene un impacto moderado o inexistente e incluso a veces negativo en el resultado de los alumnos”.

Parece ser que, por cuestiones pedagógicas, como la ausencia de formación del profesorado. Por ejemplo, se ha llevado a cabo unas prácticas desfasadas en las que se usan tareas que no contemplan el uso de la lengua como objetivo pragmático o que solo verifican la comprensión sin apoyar el proceso de aprendizaje sin ninguna base pedagógica.

Sea como fuere, los avances tecnológicos son tan rápidos que se recomienda mantenerse informado y precavido ante las nuevas posibilidades de aprendizaje que suponen las TIC.

Propuestas de herramientas tecnológicas para la elaboración de tareas

Las herramientas tecnológicas facilitadas a continuación pueden ayudar al profesor de lenguas extranjeras a organizar tareas para mejorar la adquisición del vocabulario y se adaptan a los diferentes niveles de lengua establecidos por el MCER. Por lo tanto, todos los aspectos teóricos desarrollados anteriormente sobre el aprendizaje significativo están presentes. Estas herramientas gratuitas y a libre disposición de cualquier usuario de Internet, están pensadas para crear verdaderas tareas que organizan la actividad de los alumnos. Pueden ser utilizadas tanto por el docente como por el alumnado en función de lo que se quiera trabajar. Además, cabe subrayar que una misma herramienta puede usarse, a veces, para ejercitar diferentes destrezas, para cada tipo de tarea se incluyen los ejemplos que más se adecúan, a nuestro parecer, a cada cuestión. Para terminar, cabe señalar que estas herramientas desarrollan todos los procesos cognitivos superiores: la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje (Garayzábal Heinze y Codesido García, 2015).

Actividades de recepción

Si las tareas de producción llegan demasiado pronto, los alumnos, por falta de aportes nuevos, tan solo pueden reproducir lo que ya saben decir. Por este motivo, es importante empezar con actividades de recepción en las que los alumnos encuentren el material necesario para elaborar las tareas de producción posteriores. Para crear contenidos específicos de input, existen diferentes herramientas tecnológicas que nos permiten concebir un material ilimitado. Para el contenido audio, la herramienta *Audacity* (<https://www.audacityteam.org/>) permite la edición y grabación de sonido digital. Gracias a esta herramienta podemos crear nuestro propio corpus con base en documentos auténticos adaptados a nuestros objetivos didácticos. Para los vídeos, con *Explee* (<https://explee.com/>) podemos crear videos animados o presentaciones animadas para facilitar la comprensión del alumnado. Con *Edpuzzle* (<https://edpuzzle.com/>) podemos añadir subtítulos o comentarios en nuestros vídeos o añadir preguntas abiertas o de selección múltiple, para enfatizar determinadas palabras. Además, propone un seguimiento individualizado de nuestros alumnos en función de las actividades

mostrándonos el porcentaje de respuestas correctas, ofreciéndonos así la oportunidad de identificar cuáles son los aspectos que necesitan refuerzo. Finalmente, para el contenido visual existen diferentes herramientas de edición de diseño gráfico como *Canva* (<https://www.canva.com/>) que es muy fácil de usar. Permite elaborar contenido visual de calidad para carteles, *flashcards*, etcétera. Por otro lado, contamos con otra herramienta, *Quizlet* (<https://quizlet.com/>), muy sencilla para crear fichas educativas y juegos, sirve también para evaluar la comprensión general de algunos conceptos. Además, podemos crear todo tipo de tarjetas y organizarlas para que nuestros estudiantes puedan afianzar su vocabulario.

Los aportes de los alumnos

Las primeras intervenciones de los alumnos en el momento en el que están solicitadas para evocar lo que una palabra o un tema les sugiere permiten crear un contexto, pero pueden ser también aportes de vocabularios o de hipótesis. Estos aportes, probablemente reducidos al principio ya que los alumnos no tienen suficiente preparación para este tipo de actividades, o bien porque son principiantes, deben de estar nutridos por el docente. Para recopilar estos aportes, existen diferentes herramientas que permiten realizar mapas mentales o conceptuales para extraer y memorizar información. Si se usan de manera adecuada, son un excelente recurso de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Coogle* (<https://coogle.it/>) es una aplicación web gratuita que nos permite crear estos mapas conceptuales, tanto de forma individual como de manera colaborativa. Además, ofrece la posibilidad de guardar, editar, compartir e imprimir el material.

Los cuestionarios

A pesar de que su función habitual sea la de evaluar, los cuestionarios pueden constituir un input interesante facilitando o reactivando vocabulario y/o informaciones de tipo cultural. *Quizinière* (<https://www.quiziniere.com/>) es una plataforma que permite crear ejercicios, cuestionarios de elección entre varias opciones, de relacionar, de pregunta-respuesta, etc. Además, permite un seguimiento de los alumnos tanto para su autoevaluación como para la evaluación del docente. Es fácil de usar y ayuda a desarrollar el trabajo en autonomía de los alumnos. Las diferentes modalidades de cuestionarios (escrita, oral, visual) permiten adaptarnos al nivel de nuestros discentes y trabajar

específicamente las destrezas que nos interesan en un momento dado. En todo momento, los alumnos pueden consultar las correcciones y los consejos.

Los ejercicios de ordenación

Los ejercicios de ordenación del vocabulario ayudan al tratamiento de las primeras informaciones recibidas en los diferentes contextos y a la producción final en la que el input es perceptible para los alumnos. Después de un aporte de vocabulario de modo lúdico con algunas de las herramientas ya mencionadas los alumnos tienen que reconstruir una conversación desordenada que incluye el léxico trabajado para luego utilizarlo en conversaciones originales. Para ello, podemos usar *Google Drive* (<https://www.google.com/intl/drive/>), *Google Doc o Coogle*, por ejemplo.

El tratamiento de la información

Sabemos que lo más importante de una situación de aprendizaje no es lo que permite conseguir sino lo que permite superar. Procesar y compartir la información para responder a sus propias preguntas es muy importante para activar los procesos cognitivos adecuados. Los alumnos tienen que encontrar y seleccionar la información pertinente en unos dossieres previamente preparados, organizar y plasmarla en un soporte para comunicarla a sus compañeros. Podrían explicársela si fuese necesario. Para la elaboración de los diferentes soportes, se podría hacer uso de las diferentes herramientas de diseño ya mencionadas (*Canva, Quizlet, Coogle*, etc.). El trabajo de escritura resultante refleja la información tratada y adaptada desde el punto de vista elegido por los alumnos.

Las tareas de engranajes

Las tareas de engranajes específicamente centradas en la adquisición del vocabulario pueden realizarse después de una tarea final o de un proyecto. De esta manera, permiten afianzar el vocabulario utilizado durante las diferentes fases de realización de una actividad. Son todas las tareas de clasificación de palabras encontradas, con o sin intruso, las listas para completar, los talleres de escritura, los abecedarios, los textos “incompletos” o huecos, juego del ahorcado, etc. Herramientas como *Hangman Words* (<https://www.hangmanwords.com/words>) o *Educol* (<https://www.educol.net/>) nos permiten preparar diferentes actividades personalizadas en función de nuestros objetivos lingüísticos y así practicar un vocabulario determinado. Estas herramientas pueden ser

utilizadas tanto por los docentes como por los estudiantes. Para estas tareas podemos volver a utilizar las herramientas de cuestionarios ya mencionadas.

Discusión y conclusiones

Como hemos podido comprobarlo, las TIC pueden ayudarnos a concebir tareas valiosas en las que el vocabulario está pensado y puesto en práctica, no como un inventario de formas y de reglas que memorizar para poder reproducir, sino que requiere un trabajo de reconstrucción de formas y significados en un momento adecuado. En efecto, las TIC proporcionan al docente de LE unas posibilidades de explotación infinitas cuyo beneficio para el aprendizaje puede ser considerable, sobre todo si el docente sabe combinar las TIC con otras técnicas de enseñanza que sirvan para involucrar al discente en su propio aprendizaje. Además, estas tecnologías pueden ayudarnos a pensar de otra manera la presencia de la actividad del docente a través de la alternancia de momentos presenciales en los que el docente está con sus alumnos y momentos de trabajo en autonomía durante la cual el docente asegura la continuidad del trabajo de sus alumnos a distancia. Para concluir, podemos decir que, ante el desarrollo constante de avances tecnológicos, tenemos que adoptar una actitud de alerta y aceptar que las TIC utilizadas con criterio pedagógico son capaces de ayudarnos a crear situaciones de aprendizaje que favorecen un aprendizaje significativo del vocabulario.

Referencias

- Bogaards, P. (2003). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier scolaire.
- Blyth, C. (2017). Immersive technologies and language learning. *Foreign Language Annals*, 51(1), 225-232. <https://doi.org/10.1111/flan.12327>
- Bihouix, P., y Mauvilly-Graton, K. (2016). *Le désastre de l'école numérique. Plaidoyer pour une école dans écrans*. Seuil.
- Consejo de Europa, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC-Instituto Cervantes.
- Garayzábal Heinze, E., y Codesido García, A. I. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Síntesis.

- García Sánchez, S., y Luján García, C. (2016). Ubiquitous Knowledge and Experiences to Foster EFL Learning Affordances. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1169-1180.
- Médioni, M. A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Chronique sociale.
- Munday, P. (2016). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 83-101. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14581>
- Porquier, R. y Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Didier.
- Puren, C. (1996). *Histoire des méthodologie de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité, Veille et Analyses*, 79. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf>
- Trujillo, F. S., y Salvadores, C. M. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 153-169. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Editions Sociales.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

umaeditorial 