

La implementación de estrategias de aprendizaje autónomo para la práctica de la oralidad

EJE N° 3

Relato de experiencia pedagógica

Ferrari, Ma. Carolina

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP
caroferrari06@yahoo.com.ar

Grasso, Marina

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP
grassomarina@yahoo.com.ar

RESUMEN

La producción oral de un docente de lenguas extranjeras cumple un rol modélico en la clase y es, incluso en ocasiones, la única muestra de lengua hablada a la que están expuestos los alumnos. Asimismo, el estudiante del profesorado, traductorado y licenciatura en Inglés se verá inmerso en distintas situaciones comunicativas a lo largo de su desarrollo profesional en las cuales el plano de la oralidad cumplirá un rol fundamental que determinará el éxito o no de estos intercambios. Es por eso que creemos que el desarrollo de las competencias orales de los estudiantes de las carreras mencionadas es crucial en la formación de futuros profesionales de la lengua. El creciente número de alumnos que se suman año a año nos ha llevado a implementar un plan de trabajo autogestionado que acompañe el trayecto de aprendizaje en forma paralela y ayude al estudiante a sostener una práctica constante que le permita alcanzar los niveles de progreso deseados. La siguiente presentación describe las bases que sustentan la propuesta y los patrones comunes que se adoptaron para todas asignaturas de la misma área. También consigna cómo cada espacio curricular se apropió de esta idea, adaptándola a sus necesidades propias.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; lenguas extranjeras; oralidad; práctica autogestionada

El tratamiento de la oralidad en las carreras de Inglés de la UNLP

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP ofrece las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés y forma profesionales que se desempeñan en distintos ámbitos relacionados con el idioma.

La formación de un profesional en lenguas extranjeras se asienta en un sólido conocimiento de la lengua objeto. El tratamiento de la oralidad es primordial, ya que cumple un rol fundamental en la comunicación, tanto desde el punto de vista del hablante como del oyente. Teniendo en cuenta que este aspecto contribuye a la inteligibilidad entre hablantes nativos o de otras comunidades lingüísticas y que, en su rol de futuro docente, su discurso cumple un rol modélico, es de suma importancia que el alumno desarrolle el máximo potencial en su producción oral. El bloque de estudios fonético-fonológicos constituye un pilar fundamental en estas carreras y está integrado por cuatro asignaturas: Fonética y Fonología Inglesas 1, Fonética y Fonología Inglesas 2, Dicción Inglesa 1 y Dicción Inglesa 2 (esta última perteneciente sólo a los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura).

La primera asignatura que atiende a la dimensión fonética-fonológica de la lengua aborda el estudio de cuestiones segmentales: Fonética y Fonología 1 abarca la pronunciación de los sonidos del inglés y los procesos fonológicos que los afectan. Fonética y Fonología 2 plantea el tratamiento de la entonación del inglés. La focalización en los rasgos suprasegmentales se fundamenta en la complejidad del abordaje teórico, el cual requiere mayor madurez lingüística y capacidad de abstracción y análisis que el estudio de los contenidos abordados en el primer caso. Dicción 1, propone el estudio de los distintos géneros discursivos orales en los ámbitos privados y públicos, con énfasis en el ámbito académico y desde las diferentes perspectivas del hablante-oyente, intérprete, docente o analista del idioma. En el caso de Dicción 2, el curso se basa en la consolidación de los contenidos aprendidos en los cursos anteriores, el análisis lingüístico de distintos géneros orales y, finalmente, el desarrollo de la habilidad de evaluar las competencias orales. Atendiendo a las necesidades de los alumnos-futuros docentes, la materia brinda herramientas para la enseñanza, práctica y evaluación de las competencias orales que les servirán en su futuro profesional.

Como muestra el gráfico 1, si analizamos la progresión de contenidos teóricos de las asignaturas del área, podemos ver que se privilegia el enfoque ascendente (*bottom-up*) que tradicionalmente se utiliza para el análisis lingüístico.



Gráfico 1. Progresión de contenidos y su correspondencia con los distintos niveles de análisis lingüístico

Como evidencia la descripción de la experiencia pedagógica, en el plano de la práctica, sin embargo, el enfoque puede variar.

Necesidad de dar una respuesta a una problemática concreta

En nuestras carreras, el idioma constituye tanto el objeto de estudio como la herramienta a través de la cual se expresan los contenidos de cada asignatura. Esto implica que, sumado al conocimiento acerca de la lengua, la formación debe incluir la puesta en práctica de esos contenidos a fin de que los mismos se vean reflejados en la producción oral del estudiante. Las clases prácticas constituyen el ámbito inicial en el que se aborda el desarrollo de las competencias orales. El siguiente gráfico (gráfico 2) muestra los datos de las cursadas actuales (ciclo lectivo 2022). El número de alumnos va disminuyendo conforme al avance en la carrera, siendo significativamente menor en la asignatura del último año; como ya dijimos, esto se debe, en parte, a que Dicción Inglesa 2 pertenece solamente a las carreras del profesorado y la licenciatura, siendo el traductorado la rama más numerosa de las tres. Sin embargo, en ningún caso la cantidad de alumnos por comisión de prácticos es óptima para el trabajo que idealmente debiera darse si tenemos en cuenta que el aprendizaje de una lengua



implica el desarrollo de habilidades y estrategias que ameritan un seguimiento personalizado de cada aprendiente.

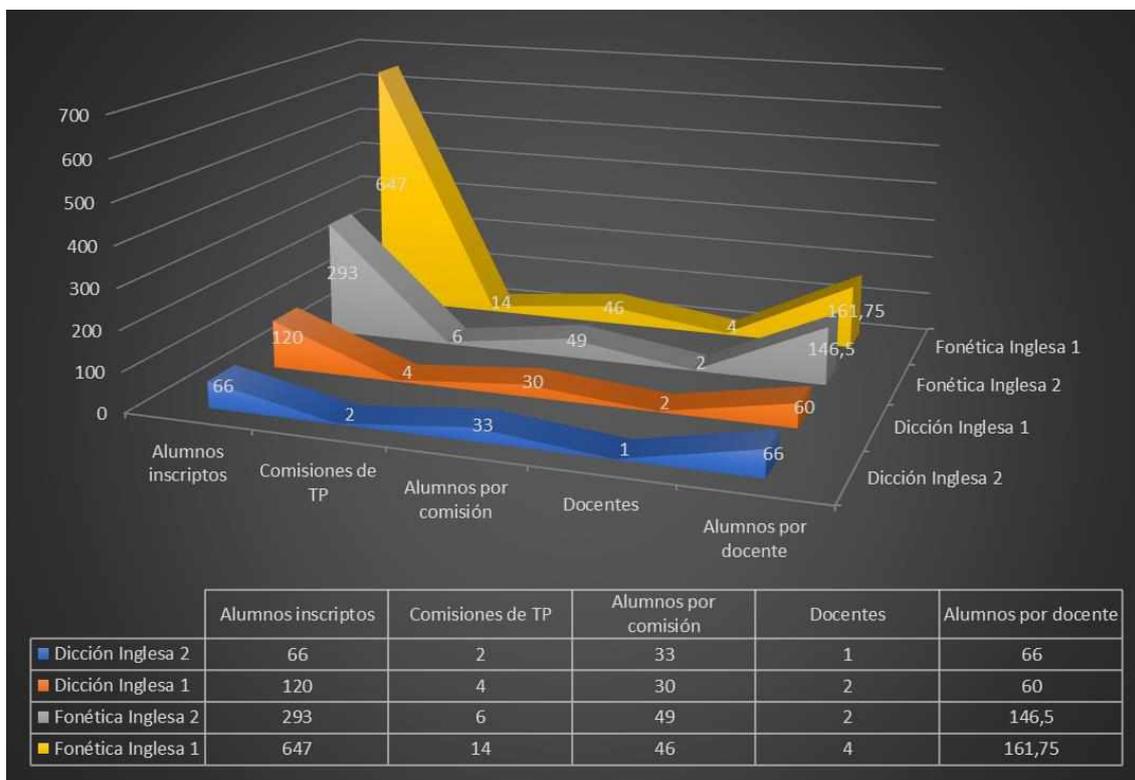


Gráfico 2. Datos cursada 2022 bloque de asignaturas relacionadas con estudios fonético-fonológicos

No solo el dato de alumnos por grupo nos parece relevante (33 en Dicción 2, 30 en Dicción 1, 49 en Fonética 2 y 46 en Fonética 1) sino el hecho de que una misma profesora tiene a cargo más de una comisión. Creemos que el alto número de alumnos por docente (66 en Dicción 2, 60 en Dicción 1, 146 en Fonética 2 y 161 en Fonética 1) tampoco contribuye a que se puedan recordar las necesidades individuales de cada alumno y a plantear un acompañamiento más cercano.

Más allá de las posibilidades acotadas que presupone el trabajo con el número de alumnos mencionados, la carga horaria de las clases prácticas- encuentros de 2 horas semanales- resulta también insuficiente, por lo que es indispensable complementar la práctica presencial con trabajo autogestionado a fin de alcanzar el nivel deseado. En esta presentación describiremos la manera en que las cátedras implementamos

programas de trabajo autogestionado para afrontar los problemas antes mencionados y ofrecer práctica y aprendizaje continuos.

El trabajo autogestionado como una posible solución. Fundamentos

Desde la perspectiva del análisis aplicado de la conducta, Zimmermann (2002) sostiene que la autorregulación es el proceso de autodirección mediante el cual los alumnos transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas y les permite desarrollar habilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este proceso implica la adquisición de estrategias de auto monitoreo, adaptación de métodos, manejo del tiempo, definición de objetivos y autoevaluación. En el siguiente gráfico representamos las fases de este proceso según este autor.

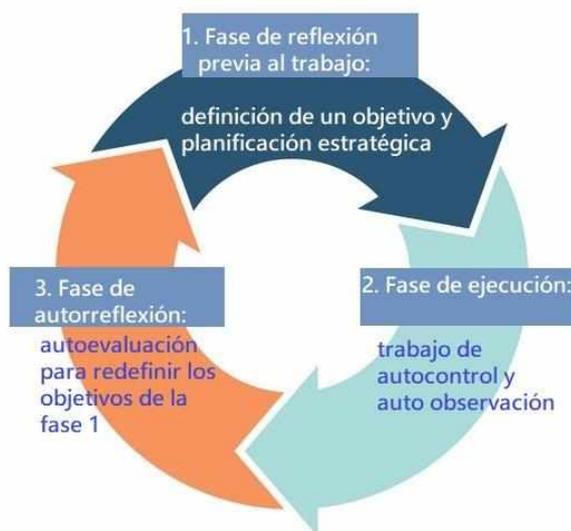


Gráfico 3. Base de la propuesta de cátedras: Teoría metacognitiva de Zimmerman (2002)

El trabajo autogestionado o autodirigido ha sido definido como aquél en el que los alumnos pueden utilizar los recursos de que disponen en la forma que crean más conveniente para desarrollar sus objetivos particulares (Safapour, Kermanshachi y Taneja, 2019). Este tipo de trabajo permite que cada estudiante defina su tiempo de práctica de acuerdo al grado de dificultad que le ocasiona cada tarea. Así, se empodera a los alumnos que ganan en responsabilidad con relación a su aprendizaje. (Grandinetti, 2013).

Como resultado de la enseñanza autodirigida y de la autonomía del estudiante, el auto monitoreo se entiende como 'una observación y documentación sistemática de

pensamientos, sentimientos y acciones en relación con un objetivo a cumplir' (Schmitz y otros 2011:254). Hay coincidencia entre varios autores acerca de los beneficios que trae aparejada la implementación de estrategias de automonitoreo en el proceso de aprendizaje. Destacamos entre ellos el fortalecimiento en el compromiso del estudiante y el mantenimiento en el tiempo de la performance académica y de las habilidades de aprendizaje, en general (Castellano y otros 2015; Smith, 2002; Thinh Le; 2018).

Dentro del aprendizaje autogestionado, se destaca la implementación de la estrategia de auto monitoreo, entendida como 'una observación y documentación sistemática de pensamientos, sentimientos y acciones en relación con un objetivo a cumplir' (Schmitz y otros 2011:254). Varios autores resaltan su importancia, dado que fortalece el compromiso del estudiante y permite el mantenimiento en el tiempo de la performance académica y de las habilidades de aprendizaje en general (Castellano y otros 2015; Smith, 2002; Thinh Le; 2018). Como se refleja a continuación, esta estrategia tiene un rol central en la propuesta que implementamos.

El desarrollo del programa de trabajo autogestionado tiene como objetivos:

- Desarrollar las habilidades de comprensión y producción de la lengua oral.
- Concientizar acerca de las diferencias entre la fonología del inglés y del español rioplatense.
- Desarrollar hábitos de auto-evaluación y evaluación de pares para detectar y superar dificultades.
- Desarrollar la habilidad de detectar errores en la pronunciación y ser capaces de encontrar las técnicas para corregirlos.

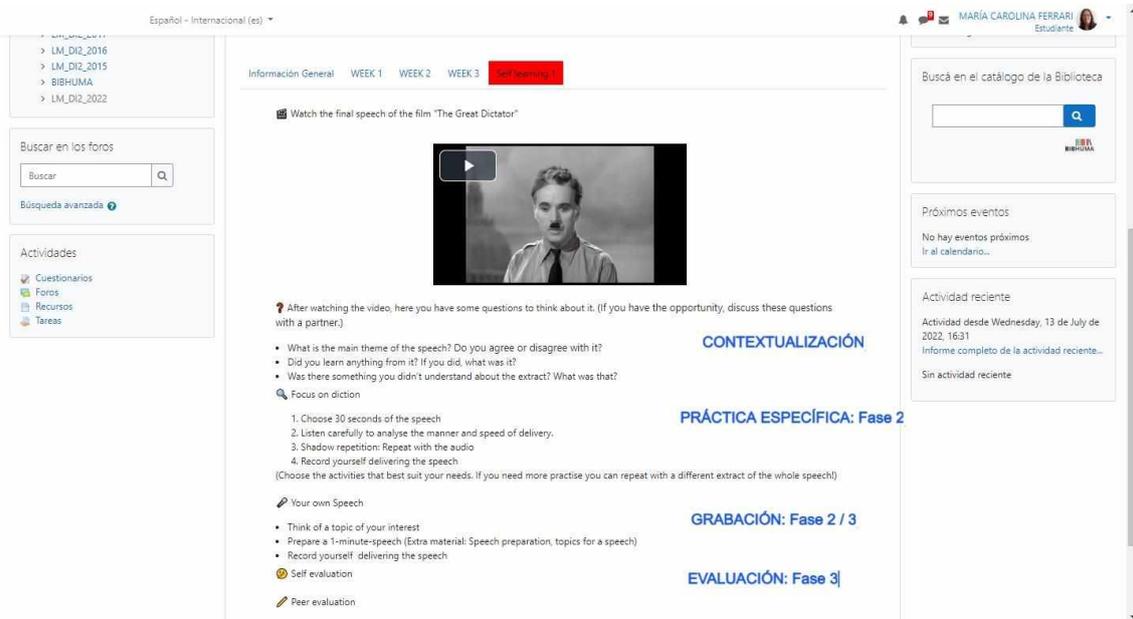
Compartimos en el siguiente apartado una tarea de una de nuestras asignaturas a fin de ejemplificar cómo se concreta este programa en la práctica¹.

Un ejemplo de tarea autogestionada

En esta sección presentaremos un ejemplo tomado del Campus virtual de Dicción Inglesa 2 que es representativo de las 3 materias del bloque (ver imagen 1). El espacio virtual permite visibilizar el material de práctica autónoma una vez que el contenido

¹ Cabe mencionar que las autoras de este trabajo somos adjuntas a cargo de 3 de las asignaturas aquí descritas.

haya sido previamente cubierto en clase; las pestañas de aprendizaje autónomo tienen una fecha límite de realización.



The screenshot shows a user interface for a course. On the left, there are navigation menus for 'Español - Internacional (es)', 'LM_Di2_2016' through '2022', a search bar, and activity categories like 'Cuestionarios', 'Foros', 'Recursos', and 'Tareas'. The main content area is titled 'Dicción Inglesa 2' and includes a video player for 'The Great Dictator'. Below the video, there are instructions and a list of activities: 'CONTEXTUALIZACIÓN', 'PRÁCTICA ESPECÍFICA: Fase 2', 'GRABACIÓN: Fase 2 / 3', and 'EVALUACIÓN: Fase 3'. On the right, there are sidebars for 'Biblioteca', 'Próximos eventos', and 'Actividad reciente'.

Imagen 1. Ejemplo de tarea autogestionada Dicción Inglesa 2

Los temas de las tareas autogestionadas se desarrollan inicialmente en las clases teóricas y prácticas. El tratamiento de los mismos se inicia con la escucha o visualización de material que funciona como modelo de producción. Esto permite centrar el foco del trabajo, establecer el nivel de producción esperado y el tipo de monitoreo que deben efectuar los aprendientes con sus propias producciones orales. Este tipo de tarea se corresponde con la fase 1 del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, relacionado con la definición de los objetivos a alcanzar.

El material sugerido enmarca la actividad comunicativa e incluye preguntas de comprensión que tienen por objetivo corroborar que el alumno percibe el contexto de uso más amplio en el cual los casos a analizar están inmersos. Dado que nuestras asignaturas consignan temas relativos a la oralidad, el material de audio y/o video se presenta como el más apropiado para este tipo de tareas. El trabajo con audios

- familiariza al alumno y lo hace sentir cómodo con la acústica borrosa del flujo del discurso en tiempo real, y con la forma en que este flujo es moldeado por los hablantes para comunicar significados en todos los contextos (Cauldwell 2013:8).

- brinda la posibilidad de mejorar la habilidad del alumno de percibir e interpretar input oral de naturaleza diversa (distintos acentos, distintos géneros discursivos, distintos registros).

El trabajo con videos, por su parte, aporta otras utilidades a las ya mencionadas en relación con los audios ya que presenta modelos realistas que suelen ser altamente motivadores para los alumnos (Paulsen (2001), Thanajaro (2000), Azmi (2017), entre muchos otros) y permite una atención más sostenida que los fragmentos sin apoyo visual (Bajrami & Ismaili 2016, Sherman 2003).

La contextualización del material está seguida de la práctica específica de un tema puntual (ej. sonidos particulares, curvas entonacionales o características generales de la producción oral). El tipo de práctica sugerida supone una progresión que va desde actividades más controladas (ej. repeticiones en diferido o simultáneas con una grabación como modelo; lecturas de fragmentos) a una producción más espontánea (ej. desarrollo de un tema libre o pautado por la ejercitación propuesta). Esta etapa corresponde a la fase 2 del modelo de autorregulación mencionado, que supone tareas de autocontrol y autorregulación. El resultado final de cada práctica es la grabación de un ejercicio trabajado. El alumno debe estar en condiciones de evaluar su trabajo, de considerar si la práctica efectuada ha sido suficiente y de volver a realizarla y regrabar la actividad, de ser necesario, hasta quedar conforme con el resultado, contando con que compartirá su producción con su docente y sus pares.

El trabajo con las grabaciones realizadas en forma individual funciona de puente entre la práctica autónoma del alumno y las clases: se realizan escuchas en clase que permiten que el alumno vuelva luego a su propia grabación revisando cuestiones que surgen en las puestas en común grupales o individuales Este paso corresponde a la fase 3 de Zimmermann que implica la autoevaluación para redefinir los objetivos futuros de la práctica de cada estudiante. De esta manera, se plantea un trabajo continuo con objetivos que se van replanteando de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.

Consideraciones finales

A partir de la implementación de la práctica autogestionada hemos notado cambios significativos en los resultados obtenidos. Esto se debe a que la propuesta del trabajo complementario con fechas de realización y entrega, propicia la práctica sistemática,

contribuye a una mejor organización de los estudiantes y al cumplimiento de las tareas asignadas en tiempo y forma. A su vez, la interrelación creada entre el trabajo en clase y el trabajo autorregulado valida y hace necesaria esta práctica extra, dado que parte de la propuesta áulica incluye el trabajo con el material generado por los mismos alumnos: sus propias grabaciones. A futuro nos proponemos pensar en otro tipo de tareas que continúen ubicando al alumno como un generador de contenido, proponiendo trabajos colaborativos que ayuden a los estudiantes a afianzarse en su rol de participantes comprometidos con su experiencia de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL Classroom: From perceived utility to potential challenges. En *Journal of Educational Research*. Vol. 7 (1), p. 111-118.
- Bajrami, L. & M. Ismaili (2016). The role of video materials in EFL classrooms. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232, p. 502 – 506.
- Castellano, M. E. M. Garay y L. J. García (2015) Using self-monitoring strategies to enhance university students' pronunciation skills. En Anglada, L.
- Cauldwell, R. (2013). Phonology for listening: Relishing the messy. <http://www.speechinaction.com>.
- Grandinetti, M. (2013). *Motivation to learn, learner independence, intellectual curiosity and self-directed learning readiness of prelicensure sophomore baccalaureate nursing students*. [Tesis de doctorado, Widener University School of Nursing]. Disponible en: <https://www.proquest.com/openview/9e3702693ec763e4fa721797f09f478f/1?pg-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Le, T. (2018). Voice Recording in second language outside the classroom: Process and product. In *Journal of NELTA*, 23(1-2), p.129–141. <https://doi.org/10.3126/nelta.v23i1-2.23357>
- Paulsen, P. (2001). New era trends and technologies in foreign language learning: An annotated bibliography. En *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 4(6), p. 36-48.
- Schmitz, B., J. Klug & M. Schmidt (2011). Assessing self-regulated learning using diary measures with university students. En Schunk, D. H. y B. Zimmerman

- (Eds.) (2011) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, p.251- 266. New York: Routledge
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, S. W. (2002). Applying cognitive-behavioral techniques to social skills instruction. ERIC/OSEP digest. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Safapour, E., S. Kermanshachi, & P. Taneja. (2019). A Review of Nontraditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media. In *Education Sciences*, 9(4), 273. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9040273>
- Thanajaro, M. (2000). Using authentic materials to develop listening comprehension in the English as a second language classroom (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self regulated learner: An Overview'. In *Theory into practice*, , Volume 41, Number 2, p. 64- 70.