

Material didáctico digital para la enseñanza de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés: decisiones didácticas y prueba piloto

Testing an interactive material for teaching accentual patterns in Compound Nouns

Noelia Daniela Eraña Bonacchi^{1, 2}

¹ Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, Capital Federal, Argentina.

² Universidad del Museo Social Argentino, Facultad de Lenguas Modernas, Capital Federal, Argentina.

noeliaerana@uca.edu.ar

Recibido: 26/10/2022 | Corregido: 03/04/2023 | Aceptado: 21/04/2023

Cita sugerida: N. D. Eraña Bonachi, "Material didáctico digital para la enseñanza de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés: decisiones didácticas y prueba piloto," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 36, pp. 37-50, 2023. doi:10.24215/18509959.36.e4.

Resumen

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje de patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés presentan actualmente dos enfoques. Por un lado, la bibliografía tradicional se basa principalmente en la lectura y análisis de teoría con ejemplificación y aplicación. Por otro lado, los enfoques no formales presentan ejemplos orales diversos con generalizaciones sin sustento teórico. En este artículo, presentamos una propuesta de material didáctico digital con actividades espiraladas que se espera orienten la concreción de los objetivos de aprendizaje mediante pistas cognitivas, propicien la metacognición y fomenten la autoregulación. En primer lugar, se presenta el marco teórico que sustenta su creación desde tres aspectos fundamentales: las teorías relevantes sobre patrones acentuales de sustantivos compuestos, teorías cognitivas de enseñanza-aprendizaje y teorías de diseño multimedia. Luego, analizamos los resultados de una prueba piloto realizada con 5 estudiantes del Interpretariado de inglés que aún no habían recibido instrucción formal en la temática. Los datos fueron recolectados utilizando un enfoque fenomenológico cuali-cuantitativo mediante entrevistas semi-estructuradas, observación no estructurada y cuestionarios cerrados. Finalmente, presentamos un análisis de los resultados obtenidos y sus implicancias. Este artículo forma parte de un proyecto de investigación en proceso en el cual nos proponemos evaluar los efectos de la utilización de este material educativo digital.

Palabras clave: Material didáctico digital; Patrones acentuales; Sustantivos compuestos; Fonética inglesa; Actividades espiraladas; Autoregulación; Metacognición; Pronunciación.

Abstract

There exist two clear approaches to teaching stress patterns of English Compound nouns to students of this language. On the one hand, students read specific bibliography written by specialists of this topic, learn about examples of each pattern and apply them in other Compound Nouns. On the other hand, you can find informal articles which present general notions of this topic and audios with examples but do not have any clear theoretical background. In this article, we present the motivation behind our creation of an interactive material created specifically for teaching the accentual patterns in Compound Nouns using the spiral learning technique. We also present some notions analysed in the planning of activities such as the use of cognitive clues to prompt metacognition and learning self-regulation. Furthermore, we analyse the data collected from a pilot test carried out with 5 students at Universidad del Museo Social Argentino who had not been formally presented with this topic before. We used a phenomenological mixed method. At the end of this paper, we present an analysis of the results and its implications within this ongoing project.

Keywords: Interactive teaching and learning material; English phonetics; Compound nouns; Stress patterns; Spiral learning technique; Cognitive clues; Self-regulation; Metacognition; Pronunciation.

1. Introducción

1.1. Acentuación de sustantivos compuestos

Como menciona Pike [1], el inglés es un idioma de ritmo acentualmente acompasado, lo cual se evidencia en el uso de intervalos regulares entre sílabas acentuadas en una frase. Esto implica que las sílabas no acentuadas variarán su longitud dependiendo de cada frase para asegurar dichos intervalos regulares. Adquirir este ritmo significa un desafío para los hablantes de idioma español ya que este idioma tiene un ritmo silábicamente acompasado en el cual la cantidad de sílabas en una frase establece su duración.

Incluso cuando esta dicotomía entre ambos idiomas puede necesitar revisión a la luz de nuevos datos [2], Bertinotto [3] remarca la importancia del contraste dado a las sílabas acentuadas/no acentuadas como una característica predominante de las lenguas iso-accentuales (como es el caso del idioma inglés). En consecuencia, reconocer las sílabas acentuadas de cada palabra cobra especial relevancia para hablantes no nativos de la lengua inglesa que desean reducir su acento.

Existen numerosos métodos de adquisición de patrones acentuales de palabras simples en inglés. En muchos casos, esto se logra mediante la escucha de audios de hablantes nativos y su posterior imitación. A su vez, un análisis sistemático de tendencias acentuales acorde a categorías gramaticales es un método que suele presentarse a estudiantes del Profesorado/Traductorado de idioma inglés. Además, otro método frecuentemente utilizado es la exposición de reglas relacionadas con la influencia del uso de afijos en diversas palabras.

Sin embargo, estos métodos de adquisición de patrones acentuales se vuelven particularmente complejos al analizar sustantivos compuestos. Peter Roach [4] menciona que las palabras compuestas son palabras formadas por dos (o más) palabras independientes. Él presenta la noción de que la mayoría de las palabras compuestas que están formadas por dos sustantivos llevan su sílaba prominente en la primera palabra. Sin embargo, el autor también menciona: "no hay una clara línea divisoria entre palabras compuestas y palabras que suelen suceder a menudo en conjunto [4]". Adicionalmente, Giegerich [5] afirma que la categoría de estas construcciones nominales influye enteramente al intentar definir patrones acentuales. Mientras los sustantivos compuestos llevan su sílaba prominente en el primer elemento, las frases nominales lo llevan en el segundo.

Por último, Ortiz Lira [6] reflexiona sobre la dificultad que esto plantea para hablantes del idioma español como primera lengua que pueden encontrar dificultades al diferenciar ambos exponentes y, a su vez cuentan con un patrón acentual relativamente fijo en su propia lengua. Como posible solución, él propone analizar los patrones acentuales de todos estos conjuntos nominales más allá de ser sustantivos compuestos o frases nominales. Siguiendo esta propuesta, la teoría presentada en el material

educativo digital creado espera enseñar los patrones acentuales de sustantivos compuestos y frases nominales que funcionan como sustantivos agrupándolos según nociones relacionadas con su uso y significado.

1.2. Teorías de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero

En la concreción de nuestra propuesta de enseñanza, concebimos al estudiante como "sujeto activo del aprendizaje [7]", el cual adquiere conocimientos al asociar experiencias con conocimientos previos. Además, siguiendo la propuesta de Kolb [8] reconocemos que el aprendizaje se da por experiencia, reflexión, conceptualización y acción. Por este motivo, proponemos un diseño didáctico de enseñanza y aprendizaje basado en escenarios con actividades espiraladas que orienten la concreción de los objetivos de aprendizaje mediante pistas cognitivas y que propicien la metacognición.

A su vez, teniendo en cuenta la importancia de integrar las 4 macrohabilidades (escucha, habla, lectura y escritura) en la enseñanza de una lengua extranjera para así potenciar las competencias comunicativas y de perfeccionamiento de la lengua [9] proponemos un material interactivo hipermedial que permita el acceso a la información por distintas fuentes y propicie la participación oral y escrita de forma colaborativa con pares.

Finalmente, siguiendo los aportes de [8], el cual propone reconocer al error como herramienta del proceso de aprendizaje [10], en este material didáctico se espera poner en práctica metodologías de evaluación en proceso que propongan un tratamiento cognitivo del error desde distintos enfoques. Se buscará fomentar el feedback constructivo no solo de profesor a estudiante sino también de estudiante a estudiante fomentando un clima de Rapport [9] que posibilite la participación activa.

1.3. Teorías relacionadas con contextos de enseñanza y aprendizaje híbridos y/o a distancia

Holmberg [11] afirma que el estudio a distancia está organizado como una "forma mediatizada de conversación didáctica guiada" en la cual el aprendizaje se concreta en la interacción y conversación que establece el alumno con los materiales didácticos potenciado por la participación de este en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Prieto Castillo [12] afirma que los textos solos ya no son suficientes para promover y acompañar el aprendizaje ya que la realidad nos impulsa a planificar cuidadosamente en relación con las tecnologías. Él presenta esto no solo como una obligación dada por el contexto sino también como una oportunidad de generar entornos de interacción y cooperación inimaginables en el pasado. El autor motiva al docente a convertirse en "prosumidor" y así agregar un valor a las tecnologías desde su profesión pedagógico didáctica. Esto se logra

produciendo textos "ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, etc... [12]". Finalmente, asegura que el docente debe estimular el uso de distintos medios (video, texto, audio, etc...) donde los alumnos puedan moverse siguiendo su propio ritmo e intereses.

Así mismo, Lorenzo García Aretio [13] menciona: "...el estudio a distancia habrá de ser individualizado y personalizado" (p. 33). En la misma línea, Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. [14] mencionan que una de las ventajas asociadas con la educación a distancia en la actualidad es su posibilidad de ser personalizada para responder a necesidades individuales y/o locales (siempre y cuando la estrategia pedagógica y tecnológica elegida así lo propicie).

Por otro lado, Burgos Aguilar [15] menciona la importancia de los ambientes interactivos no-lineales en las propuestas a distancia. El autor afirma que las lecciones con feedback inmediato pueden resultar útiles en los inicios del proceso de enseñanza-aprendizaje como soporte/andamiaje de la actividad creativa futura. Él resalta la importancia de promover tareas cognitivas complejas al utilizar un enfoque colaborativo que permita la construcción del conocimiento con pares.

Similarmente, Fainholc [16] asegura que la calidad de una propuesta didáctica solo alcanza los niveles óptimos cuando el diálogo entre participantes permite a estos "resignificar algún contenido...llegando a construir conocimiento mediado socialmente".

Así mismo, Carina Lion [17] menciona que el conocimiento se enriquece con los aportes del grupo y presenta la noción de panel cognitivo como una representación visual de los resultados del trabajo colaborativo mediado por tecnologías.

Siguiendo estos conceptos, se espera que este material educativo digital posibilite la personalización del aprendizaje al permitir al estudiante elegir rutas alternativas, volver sobre lo realizado, tomar nuevamente la lección y avanzar a su propio ritmo. Además, se presentará una instancia final de autoevaluación que posibilite la autorregulación e independencia del estudiante al reflexionar sobre distintos aspectos del proceso de aprendizaje vivido. Finalmente, en una instancia posterior de creación del material se crearán actividades que apunten al trabajo colaborativo con ejercicios de investigación y/o creación donde entre los alumnos pueden construir historias, trabalenguas, etc... con la intención de promover tareas cognitivas complejas que posibiliten la adquisición del contenido.

2. Decisiones didácticas

2.1. Contextualización

Este material didáctico está pensado para ser utilizado por estudiantes del segundo o tercer año de la carrera de

Traductorado/Interpretariado de idioma inglés en la Universidad del Museo Social Argentino. Los estudiantes tienen entre 18 y 35 años, cuentan con un nivel de inglés C1 o superior, tienen una base de conocimientos previos de Fonética y tienen una buena alfabetización digital. La propuesta se insertará en la materia Fonética y Dicción Inglesa 1 para los estudiantes de 2do año, y Fonética y Dicción Inglesa 2 para los estudiantes de 3er año. Ambas son materias anuales. La primera tiene una carga horaria de 2 horas semanales. La segunda tiene una carga de 3 horas semanales.

2.1.1. Objetivos y contenidos del material didáctico multimedia

Como puede observarse en la tabla de objetivos generales (Tabla 1), para la planificación y desarrollo de este material didáctico digital se propusieron objetivos generales que contextualizaran las interacciones de enseñanza y aprendizaje propuestas.

Tabla 1. Objetivos generales

Que el estudiante:
Alcance una pronunciación con ritmo acentual similar a la de un hablante nativo de la lengua en el habla espontánea mediante la correcta acentuación de sustantivos compuestos.
Conozca características específicas de los rasgos segmentales (vocales, consonantes y diptongos) y suprasegmentales (acento y entonación) propios de la pronunciación de L2.

A su vez, se propusieron objetivos específicos (Tabla 2) con el fin de orientar en profundidad la selección de materiales, bibliografía y actividades.

Tabla 2. Objetivos específicos

Que el estudiante:
Identifique los rasgos básicos de la pronunciación de L2 en ejercicios de escucha y oralidad.
Identifique sustantivos compuestos.
Reconozcan la sílaba acentuada en distintos sustantivos compuestos.
Asocie los rasgos básicos de la pronunciación de L2 en ejercicios de escucha y oralidad.
Agrupe sustantivos compuestos reconociendo diferencias y similitudes.
Localice acentos en sustantivos compuestos.
Imite audios de sustantivos compuestos.
Aplique reglas de acentuación en sustantivos compuestos.
Hable fluidamente utilizando sustantivos compuestos.

Por otro lado, como parte de la instancia inicial de planificación y contextualización, establecimos los contenidos a trabajar (Tabla 3).

Tabla 3. Contenidos

Contenidos:
Sonidos del habla inglesa.
Tipos de sustantivos compuestos en inglés.
Patrones acentuales en sustantivos compuestos en inglés.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Tipo de tratamiento del error

Reconociendo al error como herramienta del proceso de aprendizaje, en este material didáctico se espera poner en práctica metodologías de evaluación en proceso que proponen un tratamiento cognitivo del error [18] desde distintos enfoques. Primeramente, se busca fomentar el feedback constructivo no solo de profesor a estudiante sino también de estudiante a estudiante. Por un lado, se presentará feedback inmediato en instancias tempranas e intermedias de adquisición del conocimiento utilizando actividades de estilo multiple choice. Esto permitirá al estudiante reflexionar sobre su recorrido y realizar las modificaciones que considere necesarias para mejorar.

Por otro lado, planteamos una instancia de feedback entre pares con la intención de motivar a los estudiantes a expresarse correctamente ya que deberán planificar su habla para que sus compañeros comprendan el mensaje. Además, se espera que esta instancia de feedback propicie la metacognición ya que el estudiante deberá comprender y reconocer su proceso de aprendizaje para ayudar a sus compañeros a mejorar.

Finalmente, se presentarán instancias de autoevaluación, en las cuales el conocimiento está en acción. Concretamente, los estudiantes deberán volver a las respuestas realizadas en las pantallas 2 a 8 y rectificar/ratificar sus respuestas después de analizar la teoría presentada. Se espera que esto fomente la autonomía [18] al brindar herramientas externas de búsqueda de información y fomentar la reflexión.

2.2.2. Teorías cognitivas y diseño de ambientes multimedia

Al crear las diversas pantallas, partimos desde las premisas de Baddeley [19], el cual afirma que para que la memoria de trabajo almacene información deben presentarse tareas cognitivas que puedan ser codificadas y almacenadas de forma activa. Por esto, decidimos desarrollar actividades de comprensión y producción oral, y comprensión y producción escrita que esperamos sean almacenadas en el bucle fonológico (tareas de comprensión, manejo de palabras, descripciones, etc...). Al mismo tiempo, esperamos incitar el uso de la agenda viso-espacial de la memoria mediante las imágenes y vídeos que se incluirán en las distintas actividades.

Por otro lado, con la intención de reducir el procesamiento superfluo, gestionar el procesamiento esencial y alentar el procesamiento activo tuvimos en consideración los principios presentados por Mayer en su Teoría de Aprendizaje Multimedia [20]. Estos principios se basan en el principio multimedia y las premisas de "canales duales", "capacidad limitada" y "procesamiento activo".

El principio básico del diseño multimedia afirma que los estudiantes son capaces de construir representaciones mentales en un modo verbal y un modo visual [20]. En consecuencia, las pantallas cuentan con una combinación

de imágenes y textos acompañadas de narraciones y audios, lo cual se espera ayude a mejorar el rendimiento del estudiante. Similarmente, sabiendo que la información brindada llega al sistema cognitivo para poder ser representada en la memoria de trabajo [19], estos vídeos, textos, animaciones y materiales de vía auditiva permitirán que la información que perciben los estudiantes llegue por distintas modalidades sensoriales.

Teniendo en cuenta uno de los principios de Mayer orientados a reducir el procesamiento superfluo (principio de coherencia [20]) partimos por incluir información relevante al objetivo propuesto utilizando personajes y creando situaciones con la intención de generar un contexto pero sin desviar la atención del objetivo. Además, para no sobrecargar la memoria de trabajo y siguiendo otro de los principios de esta categoría (principio de redundancia [20]), procuramos evitar que las actividades de escucha estén acompañadas de vídeos —lo cual significaría repetir la misma información en dos modalidades sensoriales y tendría un efecto negativo en el proceso de aprendizaje [21].

A su vez, según H. Mayer, y Lonn [21], la capacidad que tienen los canales sensoriales para procesar la información es limitada; lo mismo sucede con la capacidad de la memoria de trabajo al momento de retener y procesar dicha información. Por este motivo, decidimos mantener una estructura básica entre las pantallas en la cual las instrucciones, los botones y los audios o vídeos se encuentran siempre en el mismo sector. Esto ayudaría al estudiante a enfocarse en lo relevante para facilitar su navegación dentro del material didáctico. Así mismo, observando el principio de contigüidad [20] nos aseguramos de que el texto y las imágenes se presenten en forma simultánea.

En cuanto a los principios para gestionar el procesamiento esencial [20], en base al principio de modalidad se combinaron distintas modalidades sensoriales de ingreso utilizando textos (o palabras narradas) enriquecidos por imágenes (o vídeos). A su vez, teniendo en cuenta el principio de preentrenamiento decidimos incorporar dos momentos al inicio del recorrido donde se presentan los personajes, se explicita la estructura del material didáctico, y se señalan algunos conceptos básicos con la intención de direccionar la atención de los estudiantes a los puntos claves. Así mismo, siguiendo el principio de segmentación elegimos dividir la presentación de contenidos y teoría en dos secciones, las cuales están unidas por actividades de adquisición.

Además, consideramos los distintos principios orientados a alentar el procesamiento activo para así propiciar la integración de los nuevos conceptos con el conocimiento previo [20]. Teniendo en cuenta el principio de personalización, procuramos utilizar un lenguaje ajustado al destinatario ya que "las personas aprenden mejor si el tono utilizado en la narración es cercano e informal [20]". Por este motivo, incorporamos personajes que, mediante la estrategia de storytelling, guían el recorrido utilizando un lenguaje coloquial y un tono amigable. Similarmente,

considerando los principio de voz y el principio de imagen decidimos por un lado utilizar personajes animados, lo cual posibilitó la integración de perspectiva de género al incorporar un personaje de género neutro, y por otro lado utilizar la voz humana (y no de máquina) para así apelar a los oyentes.

Finalmente, a la hora de generar los videos interactivos de explicación de teoría tuvimos en consideración la afirmación del principio multimedia que establece que las personas aprenden mejor cuando las narraciones se acompañan de imágenes relevantes y, en consecuencia, no todo el peso de la información recae en el texto [20].

2.2.3. Personajes y avatares: justificación y función didáctica

Dado que la motivación constituye una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje [22], procuramos que a lo largo del recorrido el estudiante participe de una experiencia de reflexión que le permita aplicar las técnicas a experiencias novedosas futuras.

Como lo explican Gambert y Lambert [23], existen dos tipos de motivación que llevan a los estudiantes al éxito en el aprendizaje de una segunda lengua. La primera motivación está enfocada al deseo del estudiante por conocer y ser parte de la cultura sobre la cual está aprendiendo. La segunda de ellas está relacionada con sus expectativas de vida, como por ejemplo su vida académica y/o laboral. Además, Lamas [24] menciona que existe una motivación extrínseca —la cual es producida por el medio. Teniendo en cuenta esto, por un lado intentamos apelar a la motivación intrínseca del estudiante al instarlo a reflexionar sobre los motivos por los cuales decidió seguir esta carrera. A su vez, procuramos fomentar la motivación extrínseca al generar un contexto de trabajo personalizado con una interfaz amigable.

Así como lo muestran Hernandez Ching, R.C y Cordero Badilla D. [25] y tomando a Galeano [26], al incorporar avatares al material didáctico se espera generar motivación extrínseca en los estudiantes para que desarrollen las actividades con gusto al convertirse en protagonistas de la acción, fortaleciendo su "sensación de agrado, de competencia y de imagen positiva hacia lo que hacen [26]".

En consecuencia, se incorporó la técnica de storytelling [27] incluyendo tres personajes: Carl, Ann y Andy. En los videos introductorios de estos personajes, se presentan problemas cotidianos a los que se hará referencia en distintos momentos a lo largo del material educativo digital. Como menciona Vizcaíno Alcantud [28], la utilización de personajes no solo fomenta una conexión personal y emocional con los objetivos tratados sino que además propicia el aprendizaje significativo ya que el estudiante utilizará su memoria episódica al conectar sus vivencias y las de los personajes con las nuevas problemáticas planteadas. Así mismo, el uso de una historia como hilo conductor motiva y estimula desde la conexión con una sensación de vuelta a la infancia en un

contexto creativo y auténtico, lo cual induciría la utilización de la inteligencia experiencial.

3. Guion didáctico

Teniendo en consideración nuestro marco teórico de referencia, se realizó un guion didáctico detallando aspectos mediacionales, visuales y funcionales. En específico, se establecieron el tipo de interfaz y su iconografía, aspecto de las pantallas, tipos de elementos multimedia, características de los personajes a utilizar, un mapa de navegación que indica el flujo entre pantallas y un storyboard de los videos a realizar.

3.1. Características de la interfaz

Para la generación del material se eligió la herramienta H5p por su fácil incorporación al EVEA Moodle y su flexibilidad a la hora de insertar videos, cuestionarios, botones, etc...

Para el aspecto general de las pantallas se optó por una interfaz de botones/gráfica con fondo blanco y esquinas azules/rojas (Figura 1).



Figura 1. Pantallas generales

Todas las pantallas cuentan con las siguientes características:

- personajes en los extremos izquierdo y derecho
- logo en el centro superior;
- número de página y páginas restantes en el margen superior derecho;
- consigna de la actividad debajo del título principal;
- objetivos de la actividad en el sector central izquierdo (se debe hacer click para leer los detalles);
- botón para avanzar en el recorrido en el vértice inferior derecho;
- actividad/video/teoría en el centro de la pantalla;
- botón de accesos a asistente virtual con imagen orientativa en el margen central izquierdo.

A su vez, teniendo en cuenta cada instancia del proceso de aprendizaje, algunas pantallas presentan características

especiales. Como se puede ver en la Figura 2, la Home page presenta las siguientes características particulares:

- pantalla blanca con letras negras o azules, el logo en el centro superior y los personajes en el centro inferior;
- botón de acceso al sitemap en la esquina superior izquierda;
- botón azul pequeño (i) junto al sitemap con los objetivos del material didáctico.

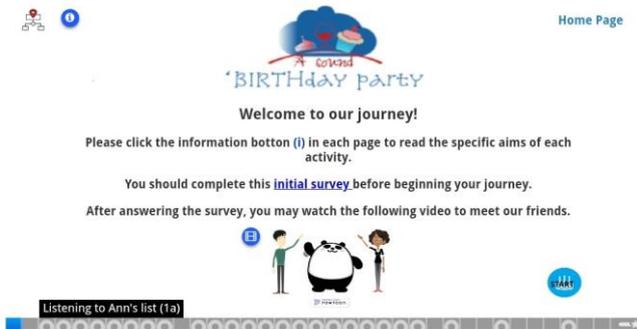


Figura 2. Home page

Similarmente, algunas pantallas cuentan con las siguientes características adicionales (Figura 3):

- botón "Back" para ir a la diapositiva anterior en el vértice inferior izquierdo;
- una actividad introductoria opcional ubicada sobre la consigna general (se puede hacer click sobre el texto de cuadro azul para ir a la actividad);
- una actividad de profundización opcional en el centro inferior de la pantalla (se puede hacer click sobre el texto de cuadro azul para ir a la actividad);



Figura 3. Otras pantallas

Hablando específicamente sobre algunos de los elementos interactivos, al hacer click en el botón de objetivos al lado de cada consigna, aparece un texto pop-up con objetivos específicos. Similarmente, al hacer click en los botones de video de presentación de teoría, aparece una pantalla pop-up con un video interactivo. Por otro lado, en varias instancias del material hay links internos de acceso a materiales optativos, así como también links a material externo obligatorio u optativo –como es el caso de los foros de participación colaborativa. Así mismo, al hacer click en el botón azul del asistente virtual, este nos habla en un video corto donde nos da sugerencias de acción,

menciona pistas y/o conecta con temas pasados (acorde a cada caso particular). Además, presenta un mapa del sitio que muestra visualmente el avance (Figura 4 y 5).

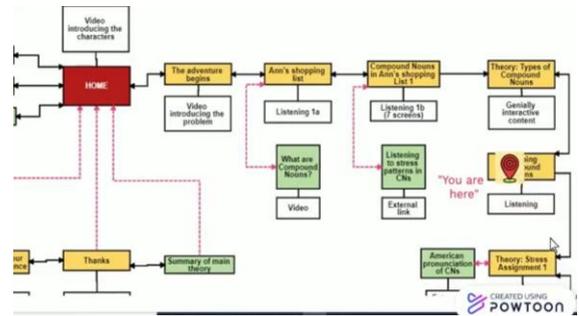


Figura 4. Avance en el mapa de navegación

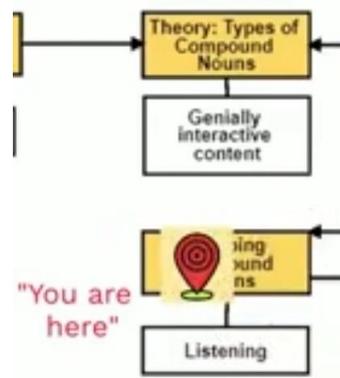
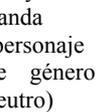


Figura 5. "Usted está aquí"

3.2. Característica de los personajes

El cuadro 1 presenta una caracterización de los personajes elegidos y su función didáctica:

Cuadro 1. Caracterización de los personajes y su función didáctica

Personaje	Caracteriz.	Función didáctica
 Carl	Proactivo y reactivo	<ul style="list-style-type: none"> • Introduce al tema • Presenta la situación • Presenta los problemas • Plantea preguntas de reflexión • Construye un escenario educativo • Estimula, guía y comparte con el estudiante su experiencia, conocimiento e instrucciones
 Ann	Proactivo	<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar la actividad sugiere pasos a seguir • Construye un escenario educativo. • Estimula, guía y comparte con el estudiante su experiencia, conocimiento e instrucciones
 Andy Panda (personaje de género neutro)	Avatar interactivo	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta información con el propósito de comunicar distintas ideas y conceptos al usuario (orienta el aprendizaje, responde consultas y devuelve

	<p>Asistente virtual</p>	<p>un feedback)</p> <ul style="list-style-type: none"> • muestra a través de un video corto sugerencias, pistas y/o conecta con temas pasados. • muestra el mapa de navegación
-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.3. Storyboards

Para el proceso de la creación del storyboard se utilizó la herramienta Powtoon. Esta herramienta cuenta con una amplia variedad de personajes con distintos movimientos preestablecidos para elegir. La versión gratuita de esta herramienta permite crear videos cortos que pueden compartirse por YouTube.

Primeramente, se crearon 2 storyboards para los videos iniciales donde se presentan los 3 personajes y la temática (problema a solucionar).

Luego se creó una storyboard base donde el asistente virtual se presenta y muestra el lugar del material didáctico en donde el estudiante se encuentra actualmente (Figura 6).

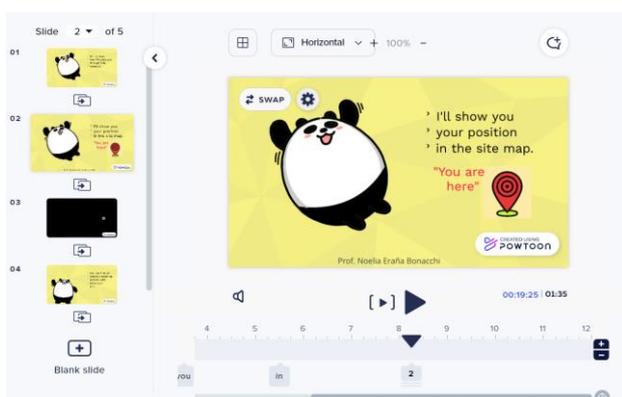


Figura 6. Storyboard

Esta base se fue modificando acorde a las necesidades de cada pantalla del material didáctico agregando sugerencias de acción, conectando con temas pasados y/o moviendo el puntero que señala el lugar en el que se encuentra el estudiante (Figura 7).

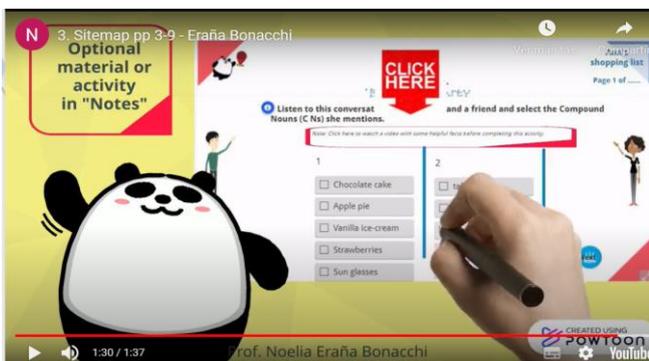


Figura 7. Storyboard adaptado

Finalmente, se creó un storyboard donde los personajes se despiden, agradecen la participación de los estudiantes y los instan a retomar la lección en un futuro si lo desean.

Dado que la calidad de video y audio generados con esta herramienta satisfacían las necesidades del material didáctico a realizar, nos comunicamos con el centro de ayuda de Powtoon para asegurarnos de tener permiso de distribución de los videos con fines educativos y, así, poder insertar estos videos en nuestro material didáctico.

4. Prueba piloto

Se realizó una prueba piloto durante el segundo cuatrimestre de la materia Fonética y Dicción Inglesa 2 en la Universidad del Museo Social Argentino durante el periodo de educación a distancia propiciado por el ASPO debido a la pandemia de Covid 19. Esta es una materia anual con una carga semanal de 3 horas que presentó una propuesta de trabajo asincrónico con instancias mensuales de trabajo sincrónico mediante video llamadas.

Se recolectaron datos del trabajo realizado por 5 estudiantes del 3er año de Interpretariado de inglés de la cohorte 2021. Estos estudiantes tienen entre 18 y 35 años, cuentan con un nivel de inglés C1 o superior, y tienen una buena alfabetización digital. A su vez, no habían recibido instrucción formal en la temática de acentuación de sustantivos compuestos previamente en la institución. Los estudiantes tienen una base de conocimientos previos de Fonética desarrollada durante el segundo año de la carrera en la materia Fonética y Dicción Inglesa 1.

Los datos de esta prueba piloto fueron recolectados utilizando un enfoque fenomenológico cuali-cuantitativo mediante entrevistas semi-estructuradas, observación no estructurada y cuestionarios cerrados.

Para proteger la identidad de los participantes, se utilizaron las letras A-D al azar para referirse a cada uno.

4.1. Instrumentos de recolección de datos

Este estudio tuvo un enfoque explicativo de carácter cuali-cuantitativo. Se utilizó la técnica de observación enriquecida por el análisis de contenidos cuantitativos. Para esto, utilizamos instrumentos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos en distintas instancias del proceso. A continuación, detallamos los instrumentos utilizados.

Cualitativo:

- Observación de cada grupo de trabajo: análisis descriptivo del proceso de trabajo. Observamos el estado inicial, y el ritmo y estilo de participación durante el recorrido del material didáctico;
- Entrevista abierta de apreciación final sobre la relevancia de la temática y motivación intrínseca al interactuar con este material.

Cuantitativo:

- Cuestionario cerrado inicial y final para evaluar los conocimientos sobre la temática;
- Escalamiento tipo Likert inicial y final para evaluar motivación intrínseca;
- Análisis de contenido cuantitativo mediante rúbrica de los errores en producción oral inicial y final;
- Cuestionario cerrado auto-administrado final (grilla de autoevaluación).

Primeramente, se aplicó un análisis comparativo de diversos datos recolectados al inicio y finalización del proceso. Por un lado, recolectamos datos dirigidos a contrastar la motivación intrínseca, la autoregulación y la conciencia por parte de los estudiantes de la existencia de patrones acentuales en sustantivos compuestos (o falta de ella). Por otro lado, se analizaron datos para evaluar la adquisición de acentuación de sustantivos compuestos en distintos niveles de aplicación comenzando por el reconocimiento en frases escritas y finalizando con producciones orales.

Específicamente, la comprensión de los patrones acentuales trabajados se evaluó en forma escrita mediante el contraste de actividades de selección de patrones realizadas al comienzo del proceso y al finalizar este.

Finalmente, para evaluar los índices de motivación y conciencia sobre patrones de acentuación analizamos datos sobre cantidad de ingresos al material didáctico y tiempo dedicado. Además, los participantes completaron una encuesta inicial cuali-cuantitativa que nos permitió indagar sobre su conciencia individual sobre patrones de acentuación antes de explorar el material didáctico digital. Al finalizar el proyecto, los participantes completaron una encuesta final cuanti-cualitativa sobre ambos índices mencionados.

4.2. Resultados

4.2.1. Análisis cualitativo descriptivo

4.2.1.1 Entrevista inicial

Fecha: 30 de agosto de 2021

Horario: de 18:30 hrs a 21hrs

Duración de cada entrevista: aproximadamente 15 minutos

Las entrevistas individuales formaron parte de una video llamada obligatoria de la clase 20 de Fonética Inglesa 2. Estas se realizaron en el contexto de clases a distancia debido a la pandemia por Covid 2020-2021.

Las entrevistas se realizaron de forma individual creando "rooms" dentro de Zoom. El resto de los estudiantes debía preparar la presentación de una temática referida a temas teóricos mientras se realizaban las entrevistas.

Cuatro estudiantes de un total de 5 asistieron a la video llamada (ESTUDIANTES A, B, C y D). Al realizar la entrevista dos estudiantes participaron con entusiasmo durante la interacción (A y B) mientras dos se limitaron a contestar las preguntas (C y D) con educación.

En el primer caso, el estudiante A expresó su agrado por organizar fiestas y reuniones (Cit: "Me encanta organizar fiestas") mientras que el estudiante B argumentó no tener habilidades para hacerlo (cit: "Soy muy mala organizando fiestas. No me gusta.") Aun así, ambos estudiantes participaron entusiastamente de la entrevista haciendo chistes y procurando justificar sus elecciones. Se estima que su preocupación principal era transmitir el mensaje/expresar su opinión sin pensar tanto en el aspecto de pronunciación a evaluar.

En el segundo caso, ambos estudiantes interactuaron con mayor seriedad y decoro evitando hacer chistes. En particular, el estudiante D parafraseó sus expresiones para evitar pronunciar puntos geográficos, direcciones y lugares de interés. Se concluye que se sentía dubitativo sobre la correcta pronunciación de estas palabras. A su vez, el estudiante C generó respuestas particularmente cortas y argumentó no poder justificarlas por falta de mayor contextualización. Estimamos que esto se debe a que aún era desconocido para ellos la temática a tratar y deseaban evitar cometer errores de pronunciación. Es posible también que algunos estudiantes no se hayan sentido interpelados por la temática o hayan encontrado las preguntas demasiado limitantes (no tendientes a propiciar una respuesta amplia).

Se observa que es necesario modificar alguna de las preguntas de la entrevista inicial para aumentar la tendencia a utilizar algunos sustantivos compuestos necesarios en la etapa de reflexión sobre habilidades de pronunciación de patrones acentuales.

4.2.1.2 Interacción con el material didáctico

Fecha: desde el 6 de septiembre de 2021 a las 12hrs al 20 de septiembre del 2021 a las 18hrs

Duración: Propuesta por 15 días.

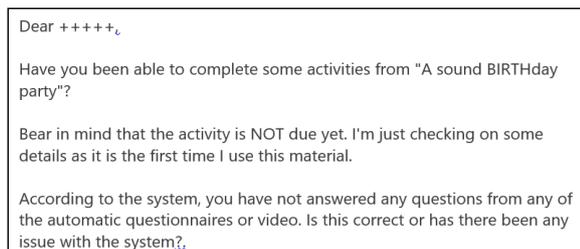
Al publicar el material, el estudiante A decidió completarlo en 3 horas y participar del foro oral obligatorio inmediatamente. Este foro se encuentra en una instancia bastante avanzada del material didáctico. El sistema no refleja interacción con los cuestionarios previos ni los videos interactivos. Durante el encuentro de video llamada se conversó al respecto y el estudiante manifestó que "pensó que iba a ser un poco más corto" y "le costó llegar al final pero quiso terminarlo". Se le comentó que podía volver a revisarlo ya que tenía 15 días para interactuar con el material. Argumentó que iba a volver a utilizarlo.

El resto de los estudiantes no participaron de esa video llamada pero su compañero argumentó que el estudiante D le había comentado que se sentían un poco abrumados por la cantidad de actividades a realizar. Con anterioridad, algunos estudiantes (A, C y D) habían mencionado lo

desafiante que había sido volver a la rutina luego del ASPO (Covid) y continuar con el ritmo de estudio.

Durante los primeros 7 días, el sistema muestra que no hubo interacción con los cuestionarios por parte de ninguno de los estudiantes. Los estudiantes A, B y C "vieron" (ingresaron a) la actividad. Solo el estudiante A participó del foro obligatorio embebido en el contenido h5p.

El día 14 de septiembre se contactó al estudiante A por mensajería privada ya que había argumentado con anterioridad su realización de la actividad, pero esto no se encontraba plasmado en sistema (Figura 8).



Dear ++++++,

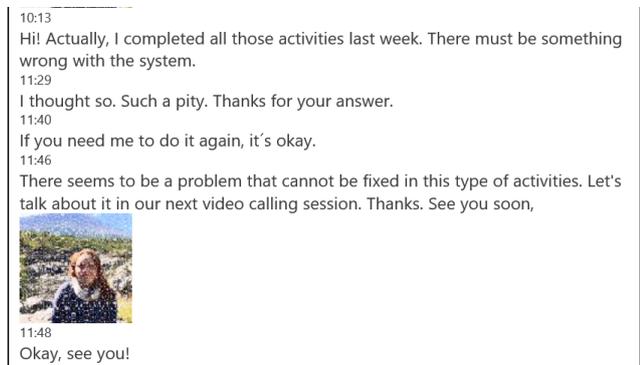
Have you been able to complete some activities from "A sound BIRTHday party"?

Bear in mind that the activity is NOT due yet. I'm just checking on some details as it is the first time I use this material.

According to the system, you have not answered any questions from any of the automatic questionnaires or video. Is this correct or has there been any issue with the system?;

Figura 8. Contacto por mensajería

El estudiante A contestó inmediatamente el mensaje argumentando que ya lo había completado todo "la semana anterior" pero "si yo lo necesitaba, podía hacer todo nuevamente". Acordamos conversar sobre esto en la próxima video llamada a realizarse el 20 de septiembre (Figura 9).



10:13
Hi! Actually, I completed all those activities last week. There must be something wrong with the system.

11:29
I thought so. Such a pity. Thanks for your answer.

11:40
If you need me to do it again, it's okay.

11:46
There seems to be a problem that cannot be fixed in this type of activities. Let's talk about it in our next video calling session. Thanks. See you soon,

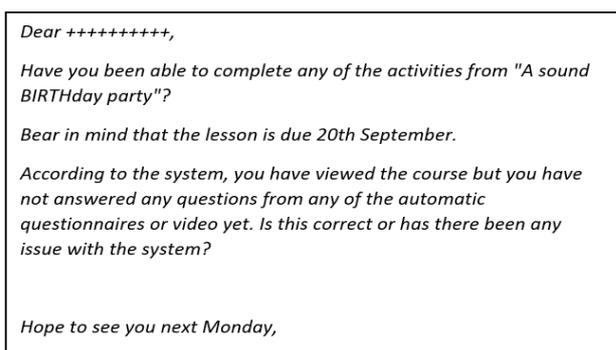


11:48
Okay, see you!

Figura 9. Respuesta del estudiante A

Se concluye que es posible que haya un error de sistema que no permite recolectar los datos cuantitativos de participación dentro del material didáctico. Luego de un intento de solucionar la situación, contactamos al sector de sistemas de la universidad para intentar solucionar ese inconveniente.

El día 15 de septiembre se contactó a los estudiantes B, C, D y E por mensajería privada para instarlos a utilizar el material (Figura 10).



Dear ++++++,

Have you been able to complete any of the activities from "A sound BIRTHday party"?

Bear in mind that the lesson is due 20th September.

According to the system, you have viewed the course but you have not answered any questions from any of the automatic questionnaires or video yet. Is this correct or has there been any issue with the system?

Hope to see you next Monday,

Figura 10. Contacto con los estudiantes B,C,D y E

4.2.1.3 Impacto posterior

Los estudiantes B y C participaron de la video llamada posterior a la interacción con el material didáctico digital el día 20 de septiembre de 2021. Incluso cuando durante la clase no estaba programado hablar del material didáctico, el estudiante C mencionó que lo había podido completar todo mientras que el resto de las actividades sugeridas (por fuera del material didáctico digital) no las había podido realizar por motivos de tiempo.

Los estudiantes A y B participaron de la video llamada del día 27 de septiembre de 2021. El estudiante A hizo referencia a la teoría específica sobre acentuación de sustantivos compuestos en reiteradas ocasiones. Este estudiante mostró interés por la temática al intentar aplicar la teoría durante el marcado de tonos en diálogos y también realizar preguntas al escuchar audios de hablantes nativos para marcar tonos.

Durante la video llamada del 27 de septiembre se incentivó a las estudiantes a hacer comentarios de mejora sobre el material didáctico digital. Los estudiantes realizaron críticas constructivas con entusiasmo. El estudiante C mencionó su deseo de poder acelerar los videos, se le comentó que esto ya es posible. Además, el estudiante A mencionó un detalle a mejorar con respecto a un audio.

El estudiante E decidió abandonar la cursada de la materia debido a problemas personales de salud y falta de tiempo. El 27 de septiembre se contactó por mensajería privada para informar esta decisión y argumentó: "estoy abrumada con la cantidad de trabajo que tengo que realizar cada semana (no solo en esta materia)". Luego, agregó: "necesito hacer esta materia cuando pueda realmente aprender lo que se enseña ya que me gusta Fonética y me parece muy útil".

El estudiante D no ha participado de estos dos encuentros y argumenta tener problema con su computadora. Pidió a dos de sus compañeros que me comenten la situación y luego me contactó por mensajería privada.

A la video llamada del día 5 de octubre asistieron los estudiantes A, B y C. Los tres estudiantes argumentaron estar retrasados en la entrega de trabajos en varias materias (incluyendo Fonética). Se consultó con el estudiante C sobre su entrega (o falta de ella) en el

material didáctico digital. Él argumenta haber realizado la entrega. Por este motivo, se le indica cómo debe hacer para finalmente realizar la entrega según una configuración interna del sistema (debe presionar una estrella). El estudiante A participó de media hora de clase ya que su conexión de internet oscilaba. El estudiante C participó de una hora y media de clase por problemas personales. El estudiante B participó de toda la clase. Por este motivo, el estudiante B fue el único que pudo participar de la actividad planificada de marcado de tonos en un diálogo, la cual contenía un sustantivo compuesto. El estudiante B no logró identificarlo como tal ni recordar la regla principal de patrones acentuales de sustantivos compuestos. Argumentó que debe tomar nuevamente esa lección.

4.2.2. Tabulación cruzada

4.2.2.1 Inicial

Antes de comenzar a interactuar con el material didáctico, se pidió a los estudiantes que completaran 1 encuesta que estaba dividida en 2 partes específicas.

La primera parte, tenía el objetivo de recolectar información sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre la temática. Como se ve en la tabla 4 (Tabla 4), el estudiante A admite haber estudiado el tema por su propia cuenta pero no haber tenido instrucción formal al respecto. Por otro lado, los estudiantes B y C no han tenido ningún tipo de formación sobre esta temática. A su vez, el estudiante B afirma no tener ningún conocimiento del tema a tratar. Finalmente, el estudiante D ha tenido instrucción formal sobre esta temática cuando cursó Fonética previamente con otra docente.

Tabla 4. Encuesta – parte 1

	Have you learnt about stress in Compound Nouns before?	Learning to pronounce Compound Nouns is	Learning to pronounce Compound Nouns is
Estudiante A	I've learned a bit about this topic on my own but I've not had formal instruction on it.	manageable.	really important.
Estudiante B	I've never heard about this topic before.	manageable.	really important.
Estudiante C	I've never received any type of instruction on this topic before.	an aspect I've not thought about before.	really important.
Estudiante D	I've learned about this topic in my Phonetics class.	manageable.	really important.

La segunda parte de la encuesta buscaba reconocer habilidades ya adquiridas por los estudiantes para reconocer sílabas acentuadas en general y también para aplicar patrones acentuales en sustantivos compuestos. Como se puede observar en la tabla 5 (Tabla 5), todos los estudiantes pudieron reconocer las sílabas acentuadas en palabras simples. Sin embargo, ninguno de ellos pudo reconocer la sílaba acentuada en todos los sustantivos compuestos. Más adelante en el proceso de tabulación cruzada analizaremos estos datos con mayor profundidad.

Tabla 5. Conocimientos previos de los estudiantes

	1. Important	2. interesting	3. rolling stone	4. dark blue	5. cookbook
Estudiante A	imPORTant	INteresting	roLLING stone	dark BLUE	COOKbook
Estudiante B	imPORTant	INteresting	rolling STONE	DARK blue	COOKbook
Estudiante C	imPORTant	INteresting	ROLLing stone	DARK blue	COOKbook
Estudiante D	imPORTant	INteresting	ROLLing stone	DARK blue	COOKbook

	6. homesick	7. Buckingham Palace	8. Oxford street	9. Kings Road
Estudiante A	HOMEsick	buckingham PALace	OXford street	KINGS road
Estudiante B	HOMEsick	BUCKingham palace	OXford street	KINGS road
Estudiante C	HOMEsick	buckingham PALace	OXford street	KINGS road
Estudiante D	HOMEsick	BUCKingham palace	OXford street	KINGS road

4.2.2.2 Durante

Al haber problemas con la ejecución inicial del material didáctico, algunos datos de interacción se perdieron. En consecuencia, se realizó un análisis de la participación en los foros de trabajo colaborativo de todos los participantes, pero solo se pudo analizar la interacción directa con el material de los estudiantes A y C – quienes participaron nuevamente una vez solucionado el problema técnico.

Como se puede ver en la tabla 6 (Tabla 6), de los tres foros, los estudiantes C y E no participaron en ninguno. Los estudiantes A, B y D participaron solo en el foro llamado "At a party: Small talk". Los foros "Wheel of CNs" y "The perfect choice" no tuvieron interacciones.

Tabla 6. Participación en actividades de oralidad en foro

	At a party: Small talk	Wheel of CNs	The perfect choice
Estudiante A	Participó	No participó	No participó
Estudiante B	Participó	No participó	No participó
Estudiante C	No participó	No participó	No participó
Estudiante D	Participó	No participó	No participó
Estudiante E	No participó	No participó	No participó

En cuanto a la interacción con las actividades de autocorrección insertas en el material didáctico, se realizó una tabulación cruzada entre las respuestas al cuestionario inicial y las respuestas dadas en las actividades del material didáctico. De dichas actividades, las primeras 2 eran de diagnóstico (Tabla 7). En la actividad 1, se pedía a los estudiantes seleccionar los sustantivos compuestos que escuchaban en un audio. En la actividad 2, se pedía a los estudiantes marcar la sílaba prominente de cada uno de estos sustantivos compuestos.

Tabla 7. Resultados de actividades de escucha

Before presenting theory				
	Encuesta inicial		Reconocimiento de CNs	
	R. correctas	R.incorrectas	R. correctas	R. incorrectas
Estudiante A	5	2	7	0
Estudainte C	4	3	3	3

Selección sílaba prom.		
	R. correctas	R.incorrectas
Estudiante A	6	1
Estudainte C	5	2

El resto de las actividades se realizaron luego de la presentación de teoría y buscaban recolectar información sobre su adquisición (Tabla 8). La primera, reflexionaba sobre los conceptos de sustantivos compuestos de acentuación dobles vs sustantivos compuestos de acentuación simple. La segunda, pedía aplicar la teoría para predecir la sílaba prominente de cada sustantivo compuesto. En la última actividad se esperaba que los estudiantes uniesen práctica con teoría al escuchar y reconocer sílabas prominentes.

Tabla 8. Resultados de actividades de aplicación de teoría

After presenting theory				
	Single-stress vs Double-stress		Rec. de sílaba prominente	
	R. correctas	R. incorrectas	R. correctas	R. incorrectas
Estudiante A	5	0	8	0
Estudainte C	0	5	8	0

Listen and pick prominent w.		
	R. correctas	R. incorrectas
Estudiante A	3	4
Estudainte C	3	4

4.2.2.3 Final: Encuesta anónima

La encuesta constaba de las siguientes 6 preguntas:

- 1- Did you find this material visually appealing?
- 2- If your answer is "no", please expand on it:
- 3- Do you think the way theory was presented was clear?
- 4- If you think it was NOT clear, please give me some specific feedback:
- 5- Did you find activities useful?
- 6- Please mention any aspect that you think should be improved. If possible, give specific details.

La encuesta fue respondida 5 veces (presumiblemente 1 vez por cada estudiante). Como presenta la Tabla 9 (Tabla 9), los estudiantes expresaron agrado general con el material. Las preguntas 1, 3 y 5 (relacionadas con el impacto visual, la claridad al presentar la teoría y la utilidad de las actividades respectivamente) fueron contestadas afirmativamente. Las preguntas 2 y 4 no obtuvieron respuestas de 4 de los estudiantes. Solo el Estudiante C completó la pregunta 6. Su comentario fue: (cit) "Creo que fue simple y divertido. No tengo quejas". En la siguiente tabla, se muestran las respuestas dadas omitiendo las preguntas sin responder.

Tabla 9. Encuesta de opinión

Response number	Did you find this material visually appealing?	Do you think the way theory was presented was clear?	Did you find activities useful?	Please mention any aspect that you think should be improved. If possible, give specific details.
1	Yes.	Yes.	Yes	
2	Yes.	Yes.	Yes	
3	Yes.	Yes.	Yes	
4	Yes.	Yes.	Yes	I think it was simple and useful. I've no complaints.
5	Yes.	Yes.	Yes	

4.3. Análisis de resultados y su impacto en el material didáctico

Teniendo en cuenta los datos recolectados durante el análisis cualitativo descriptivo, en la entrevista inicial se observaron dificultades para reconocer y pronunciar la sílaba prominente de varios sustantivos compuestos durante la actividad de oralidad improvisada. Además, se evidenció la necesidad de realizar cambios menores en la primera herramienta de recolección de datos que posibiliten orientar un mayor uso de sustantivos compuestos en las respuestas orales.

Además, durante la interacción de los estudiantes con el material didáctico se observaron errores técnicos en la creación del material que no permitían hacer un seguimiento del avance de cada estudiante. Esto posibilitó arreglar el error al inicio de la recolección de datos y así evitar una pérdida de datos mayor cuando la investigación se realice a mayor escala.

Finalmente, al analizar algunas afirmaciones y/o referencias de los estudiantes sobre el material didáctico se puede concluir que este generó interés y despertó consciencia sobre los diferentes patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés.

Teniendo en cuenta los datos recolectados durante el análisis de tabulación cruzada, inicialmente confirmamos la necesidad de presentar esta temática de trabajo ya que la mayoría de los estudiantes argumentó no haber tenido instrucción formal al respecto.

Además, al comparar la selección de patrones acentuales en la encuesta inicial con los resultados obtenidos durante la interacción con el material didáctico, se observa una mejora en el reconocimiento de patrones acentuales luego de que los estudiantes pudieron analizar la teoría presentada. Aún así, todavía se observan dificultades en la aplicación de la teoría presentada para el reconocimiento auditivo de la sílaba prominente.

Además, teniendo en cuenta las respuestas a la encuesta final anónima, reconocemos una actitud positiva frente a

la presentación visual del material. Además, observamos satisfacción con del método de trabajo presentado.

4.3.1. Impacto en el material didáctico

Los datos recolectados permitieron realizar mejoras en la propuesta al analizar errores técnicos y/u observar modificaciones necesarias en la propuesta de enseñanza para propiciar el trabajo colaborativo. Enumeramos a continuación los cambios realizados luego de analizar los resultados de la prueba piloto.

1. Se corrigió un error de sistema que impedía recolectar los datos de interacción de los estudiantes con el material didáctico digital al destildar la casilla "Activar el modo de navegación gestual";
2. Se agregó una explicación más detallada en los videos interactivos donde se señala la necesidad de presionar la "estrella" al final del recorrido para enviar la información;
3. Se modificaron los cuestionarios de opinión y de autoevaluación así como también el sector que presenta un resumen de teoría para que no haya una respuesta correcta y, por lo tanto, no otorguen puntaje;
6. Se modificó el video del avatar principal para que el mapa del sitio se vea con más claridad;
7. Se mejoró el audio del personaje masculino en los videos iniciales.

Conclusiones

En la actualidad, el texto más utilizado en las carreras de especialización en inglés en Argentina para enseñar los patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés —dada su innegable minuciosidad y validez científica— fue escrito por [6]. Este texto presenta una taxonomía de clases según su acentuación con numerosos ejemplos y excepciones. Como menciona [6], dicha taxonomía parte del análisis de numerosos datos recolectados y fue realizada con la intención de propiciar la memorización de reglas de asignación de patrones acentuales para su posterior puesta en práctica. El material didáctico digital generado en este proyecto se propone enriquecer esta propuesta teniendo en cuenta diversas teorías de enseñanza y aprendizaje, de educación a distancia y de creación de contenido multimedia.

Primeramente, se decidió generar una propuesta basada en escenarios con una temática cercana a la realidad de los estudiantes mediante la utilización de avatars y la técnica de storytelling para así motivar la participación y, en consecuencia, potenciar la adquisición de patrones acentuales. Además, mediante la incorporación de materiales hipermediales, feedback inmediato y rutas alternativas se esperaba posibilitar la personalización del proceso de aprendizaje para así fomentar la autonomía del estudiante. Finalmente, mediante el análisis de técnicas de reducción de la carga cognitiva en la elaboración de las pantallas, se buscaba interpelar distintos procesos

cognitivos que propicien tareas cognitivas complejas sin generar una sobrecarga cognitiva.

Los datos recolectados en la prueba piloto evidencian una respuesta positiva a la presentación visual del material —lo cual se puede interpretar como una buena toma de decisiones con respecto a la creación de los avatars, la distribución de elementos en la pantalla y el storyboard. Además, se observa motivación e interés por partes de los estudiantes quienes evaluaron positivamente la técnica de presentación de teoría y las actividades propuestas. Esto podría estar conectado con el uso de la técnica de storytelling como hilo conductor relevante a lo largo del material didáctico.

Por otro lado, algunos datos —o falta de ellos— nos permitieron realizar mejoras en la propuesta al evidenciar errores técnicos de recolección de datos, la necesidad de mejorar audios, posibles mejoras en algunas pistas cognitivas, formas de perfeccionar consignas, etc... A su vez, se observaron modificaciones necesarias en la propuesta de enseñanza para incentivar el trabajo colaborativo.

Podemos concluir que el material didáctico tiene el potencial de despertar interés por la temática, generar consciencia sobre los diferentes patrones acentuales de sustantivos compuestos en inglés y motivar la reflexión de los estudiantes sobre esta temática.

Líneas de investigación futura

Por un lado, se encuentra en proceso un análisis cuantitativo de estilo tabulación cruzada de la adquisición de los patrones acentuales por parte de cada estudiante teniendo en cuenta la participación oral inicial y la participación oral durante la interacción en los foros colaborativos. Se espera contrastar los audio cortos grabados por cada participante al comienzo del proceso con los audios grabados una vez los participantes hayan avanzado en la exploración del material didáctico con una rúbrica de cotejo.

Sin embargo, consideramos que los datos cuantitativos recolectados no son suficientes para evaluar la eficacia del material educativo digital para la adquisición de patrones acentuales del idioma inglés. Por este motivo, nos proponemos poner en práctica este material didáctico en una población mayor luego de haber realizado los ajustes necesarios según los datos recolectados en la prueba piloto. Se estima que la aplicación de este material en otras cohortes posibilitaría realizar análisis cuantitativos de tabulación cruzada que evidencien con mayor precisión el impacto del material.

Por otro lado, dada la naturaleza técnica de esta temática, sería de utilidad concretar un proceso de investigación en el cual se someta al material a un juicio de expertos.

Otras posibles líneas de investigación futura pueden estar relacionadas con un análisis más profundo de la motivación alcanzada, un análisis de los intervalos de

trabajo de los estudiantes acorde a sus perfiles y/o la efectiva retención de estos patrones en la memoria permanente mediante entrevistas directas posteriores con los estudiantes – entre otros.

Agradecimientos

A Nancy Suarez (Magíster en Traducción e Interpretación de la UBA) por acompañarme en el proceso de selección de material relevante.

A Alejandro Gonzalez (Director General de Educación a Distancia en la UNLP) por orientar la concreción del guion didáctico.

A Juan Sebastián Romero Baquero por su asesoramiento en la creación del logo y otros aspectos relacionados con la interfaz de usuario, y su colaboración en los inicios de la creación de la propuesta.

Referencias

- [1] K. L. Pike, *The Intonation of American English*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1945.
- [2] M. H. Cuenca Villarín, "Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico. Revisión teórica e implicaciones pedagógicas," *Estudios de lingüística Inglesa Aplicada*, vol. 1, Feb., pp. 41-54, 2017.
- [3] P. M. Bertinetto, "Reflections on the dichotomy 'stress' vs. 'syllable-timing'," *Revue Phonétique appliquée*, vol. 91-93, pp. 99-130, 1989.
- [4] P. Roach, *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [5] H. J. Giegerich, "Compound or phrase? English noun-plus-noun constructions and the stress criterion," *English Language and Linguistics*, Vol. 8, pp. 1-24, 2004.
- [6] H. Ortiz Lira, *Word Stress and Sentence Accent*. Chile, Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2000.
- [7] D. P. Ausubel, *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- [8] D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- [9] T. Wallace, W. Stariha, and H. Walberg, *Teaching speaking, listening and writing*, Switzerland, Geneva: IBE Publication Units, 2004.
- [10] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Press, 2006.
- [11] B. Holmberg, "Guided didactic conversation in distance education," in *Distance education: International perspectives*, D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg, Eds. London: Croom Helm, 1983, pp. 114-122.
- [12] D. Prieto Castillo, *La comunicación en la educación*. Buenos Aires, La crujía: Editorial Ciccus, 1999.
- [13] L. García Aretio, "Fundamento y componentes de la educación a distancia," *Revista iberoamericana de educación a distancia*, vol. 2, pp. 28-39, 1999.
- [14] M. Simonson, S. Smaldino, M. Albright, and S. Zvacek, *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Boston: Pearson, 2011.
- [15] J. Burgos Aguilar, "Hacia un modelo de quinta generación en educación a distancia: una visión de competencia con perspectiva global," en *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*, Monterrey, México, 2004.
- [16] B. Fainholc, "La calidad de la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo," *Revista de Educación a Distancia*, no. 12, pp. 5, 2004. 2000 [Online serial]. Available: <https://revistas.um.es/red/article/view/25311> [Accessed Nov. 20, 2020].
- [17] C. Lion, "Pensar en red. Metáforas y escenarios," en A. Scialabba, y M. Narodowski, *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo, 2012.
- [18] S. Merino Mañueco, "El tratamiento del error desde la perspectiva del alumno y su impacto en la enseñanza-aprendizaje de expresión escrita en L2," *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 44, núm. 1, pp. 213-227, 2018.
- [19] A. Baddeley, *Working memory*, UK, Oxford: Oxford University Press, Oxford 1986.
- [20] R.E. Mayer, "A Cognitive Theory of Multimedia Learning," in R.E. Mayer Ed. *The Cambridge Handbook of Learning*, England, Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 31-48.
- [21] H. Mayer, y Lonn, "Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding," *March 2001 Journal of Educational Psychology*, vol. 93, p. 187-198, 2001.
- [22] J. S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge: Belknap Press, 1966.
- [23] R. C. Gardner, and W.E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.
- [24] H. R. Lamas, "Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico," *Liberabit*, vol. 14, pp. 15-20, 2008.
- [25] R. C. Hernández Ching, y D. Cordero Badilla, "El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera," *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, vol. 1, pp. 149-173, 2021.

[26] E. Galeano, "El avatar y la perspectiva lúdica en el aula de ELE: Guadalingo," blog.edinumen.es, 24 de mayo, 2016. [online] Disponible en: <https://blog.edinumen.es/index.php/2016/05/25/el-avatar-y-el-aula-de-ele-guadalingo> [Accedido 26 de octubre 2022]

[27] A. Beltrán-Flandoli, J. C. Maldonado, y D. Rivera-Rogel, "El Storytelling como recurso de enseñanza en el aula Universitaria [Storytelling as a teaching resource in the university classroom]," *Universidad-Verdad*, vol. 77, pp. 32-43, 2020.

[28] P. J. Vizcaíno Alcantud, "Del storytelling al storytelling publicitario: el papel de las marcas como contadoras de historias," Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid, España, Gefate, 2016.

Información de Contacto de los Autores:

Noelia Daniela Eraña Bonacchi

Nazca 5600

Capital Federal

Argentina

noeliera@uca.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-7517-5185>

Noelia Daniela Eraña Bonacchi

Profesora de Inglés recibida en la Universidad del Museo Social Argentino. Adscripta en Fonética y Dicción Inglesa 1, 2 y 3 en la misma universidad. Actualmente profesora de Fonética y Dicción Inglesa en UCA y en UMSA.