"¿Cómo? ¿Que prepare yo mi propio examen?" Estudio en acción sobre una intervención didáctica para el fomento de la autonomía en el aprendizaje del léxico

Kazuko Yonekawa Takagi
Aingeru Aroz Rafael
Universidad Keio

1. Autonomía: definición y contexto

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los resultados de la fase inicial de una investigación en acción (*action research*) centrada en el fomento de la autonomía en el aprendizaje del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera en Japón. En esta sección, presentaremos algunos conceptos básicos relacionados con la autonomía en el aprendizaje de lenguas; después, describiremos el contexto en el que llevamos a cabo nuestra acción didáctica.

1.1. El aprendiente autónomo

La finalidad de esta investigación es indagar acerca de la efectividad de una acción didáctica orientada a proporcionar a los estudiantes un mayor grado de autonomía en el aprendizaje del vocabulario. Conviene, en consecuencia, que comencemos aclarando a qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje autónomo y autonomía. En este estudio, entendemos la autonomía en el aprendizaje de lenguas como *la capacidad por parte del aprendiente de controlar y ser responsable de su propio proceso de aprendizaje*.

En términos más concretos, conceptualizamos el aprendizaje autónomo siguiendo a Phil Benson, quien distingue tres dimensiones fundamentales de la autonomía. Para Benson, el aprendiente autónomo es aquel que controla (1) la manera de organizar, planificar y evaluar su propio aprendizaje; (2) sus procesos cognitivos; y, por último, (3) los contenidos que aprende. Formuladas a modo de pregunta, es posible replantear estas dimensiones como el control sobre (1) *cómo el aprendiente organiza, planifica y evalúa* su aprendizaje; (2) *cómo aprende*; y (3) *qué aprende* (Benson 2011: 61; para una discusión sobre diferentes definiciones del concepto de autonomía en la literatura sobre el tema, cf. ibíd. 58-91).

Nuestra acción didáctica se centra en las dimensiones (1) y (3) apenas mencionadas, es decir, en el control sobre la organización, planificación y evaluación del aprendizaje, por un lado, y el control sobre el contenido, por el otro. Antes de pasar a dar cuenta de los detalles de esta intervención, no obstante, es necesario trazar los principales rasgos del contexto en el que fue implementada.

1.2. Contexto del proyecto

La acción didáctica objeto de este estudio representa una intervención piloto realizada con el fin de examinar y evaluar la eficacia de establecer un plan orientado al fomento de la autonomía en el aprendizaje del vocabulario en el programa de enseñanza de lengua española en el campus Shonan-Fujisawa de la universidad de Keio (Japón). El proyecto se realizó en un grupo de 22 estudiantes de nivel inicial (A1.1) a cargo de los dos docentes autores del presente trabajo. El curso consistió en 24 sesiones de 90 minutos, impartidas dos días a la semana durante el semestre de otoño del curso 2016-2017 y organizadas siguiendo un enfoque basado en la acción (Van Lier 2007).

Es importante recalcar que los motivos para llevar a cabo esta intervención orientada al fomento de la autonomía en el aprendizaje del vocabulario están estrechamente relacionados con las circunstancias específicas de la enseñanza de la lengua española en Japón. El aprendizaje del vocabulario constituye, en efecto, un reto significativo para los alumnos que tienen el japonés u otras lenguas de Asia oriental como L1. Por una parte, cabe mencionar la dificultad intrínseca que representa la propia diferencia entre los sistemas léxicos de la L1 y la L2, muchas veces agravada por la escasa exposición de los aprendientes a la lengua española.

Por la otra, es frecuente que los alumnos presenten problemas que podríamos denominar como problemas de *reducida autonomía*, es decir, problemas como un insuficiente control sobre la organización del aprendizaje, a menudo ligados a bajos niveles de sentimiento de autoeficacia y a un alto grado de ansiedad respecto al aprendizaje del vocabulario. Los problemas de escaso control sobre la organización del aprendizaje están íntimamente relacionados con la gama de estrategias de aprendizaje del vocabulario a disposición del alumno y el uso que este hace de ellas. En relación con esto, Schmitt (1997) señala que los aprendientes japoneses emplean con frecuencia la estrategia de la repetición escrita o copia de palabras, a menudo acompañada de gestos kinésicos que reproducen el acto de escribir letras en el aire. Tagashira (2013) añade que esto se debe en parte a la experiencia de los alumnos en el aprendizaje de los caracteres sino-japoneses o kanji. Schmitt sugiere que la estrategia de memorización a base de repetición, a pesar de lo extendido que está su uso, no parece ser efectiva a la hora de aprender palabras inglesas. Queda en consecuencia claro que, para los estudiantes japoneses que comienzan a aprender un nuevo idioma –el español en nuestro caso–, la instrucción en el uso de otro tipo de estrategias tiene una importancia vital.

Nuestra intervención didáctica fue diseñada, pues, con el fin de dar a los estudiantes recursos con los que superar estas dificultades. Para ello, como anunciamos en la anterior sección, se tomaron como objetivos dos dimensiones fundamentales de la autonomía, esto es, el control sobre la organización y la evaluación y el control sobre los contenidos. Pasemos, pues, ahora a describir las características de la acción didáctica.

2. La acción didáctica

Nuestra intervención constó de tres partes principales: (1) un taller sobre estrategias de aprendizaje del vocabulario y dos métodos experimentales de evaluación del vocabulario, esto es, (2) la elaboración de mapas semánticos y (3) exámenes de vocabulario diseñados y corregidos por los propios estudiantes. Expliquemos con más detalle en qué consiste cada uno de estos módulos.

2.1. Taller sobre estrategias de aprendizaje

El taller sobre estrategias de aprendizaje del vocabulario fue desarrollado tras la presentación de la primera tarea que habían de realizar para el curso, para la cual los estudiantes iban a necesitar movilizar buena parte del conjunto de palabras con las que se había trabajado en las sesiones previas del curso. En este seminario de estrategias, invitamos a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias previas en el aprendizaje del vocabulario de lenguas extranjeras, después de lo cual les proporcionamos información básica sobre las características generales del aprendizaje del léxico. A continuación, les dimos pautas para ganar un mejor control sobre dos de las dimensiones fundamentales del aprendizaje autónomo. Por una parte, hicimos hincapié en la importancia del *control sobre el contenido*. Con este fin, discutimos con ellos sobre los criterios generales relevantes a la hora de decidir qué vocabulario aprender (Nation 2001: 38-39); por la otra, insistimos en la importancia del *control sobre la organización*, explicándoles algunas estrategias básicas para el aprendizaje del vocabulario (Oxford 1990; Oxford 2011).

Entre las diferentes estrategias para el aprendizaje del vocabulario, dimos especial importancia a la elaboración de mapas semánticos. Nuestro interés por esta estrategia se debe al hecho de que los mapas semánticos exigen una actividad de reflexión deliberada y cognitivamente intensa sobre el significado del vocabulario, algo que los hace extremadamente interesantes cuando se toma en consideración lo que sabemos sobre las dificultades del contenido semántico del léxico para ser adquirido de manera implícita o contextual, en contraste con otros aspectos como la forma fonológica o gráfica (Ellis 1995).

2.2. Métodos experimentales de evaluación

La cuestión de los mapas semánticos nos lleva de la primera parte de nuestra intervención, el taller sobre estrategias de aprendizaje del vocabulario, a la segunda, los dos métodos experimentales de evaluación. Si por medio del taller habíamos trabajado el *control sobre la organización del aprendizaje*, a través de la adopción de los dos métodos de evaluación aspiramos a fomentar en los alumnos el *control sobre la evaluación* (que Benson agrupa junto al control sobre la organización y la planificación) y el *control sobre el contenido* (que, por su parte, también había sido tratado ya durante el taller).

De este modo, incorporamos en el sistema de evaluación del curso dos apartados relativamente innovadores –hacia los que es posible que, en un principio, algunos alumnos sintieran la sorpresa que hemos tratado de capturar en la pregunta que da comienzo al título del presente trabajo ("¿Cómo? ¿Que prepare yo mi propio examen?"). En

primer lugar, pedimos a los estudiantes que entregaran, junto a la tarea que produjeron para cada unidad, un mapa semántico elaborado con las palabras que habían usado y aprendido para dicha tarea. Si bien el vocabulario necesario para realizar las tareas era en buena medida tratado durante las actividades del curso, los estudiantes eran libres de incluir también palabras nuevas que hubieran decidido utilizar para la elaboración de su trabajo. Recapitulando, el mapa es una de las estrategias sobre las que les habíamos instruido en nuestro taller; incorporándola en la evaluación tratamos de ceder a los alumnos una parte importante de la evaluación del vocabulario, en un formato que les ayudara a organizar de una manera creativa y cognitivamente compleja los contenidos léxicos que habían aprendido.

En segundo lugar, antes de la entrega de cada tarea, los estudiantes hubieron de elaborar ellos mismos un examen sobre las palabras que habían planificado estudiar siguiendo las pautas aprendidas en el taller. Este examen, al que denominamos *autotest*, está inspirado en una sugerencia de I.S.P. Nation (op.cit.) y tiene el formato clásico de una lista que incluye palabras en la lengua de origen y la lengua meta: los estudiantes traen el examen preparado de casa, lo rellenan en clase, después de lo cual lo corrigen y califican ellos mismos.

En resumen, la intervención consiste, por un lado, en un taller inicial sobre qué aprender y cómo organizar el aprendizaje del vocabulario y por el otro, en la evaluación a través de mapas semánticos y autotest ligados a las tareas que vertebran nuestro curso. Como hemos venido resaltando, la acción está organizada con miras al objetivo de fomentar la autonomía de los estudiantes sobre la organización, planificación y evaluación del contenido, por un lado, y sobre el contenido del aprendizaje por el otro.

3. Preguntas de investigación

Tras dar cuenta del marco teórico, el contexto y las características de nuestro proyecto, podemos ya formular nuestras preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de la autoeficacia de nuestros estudiantes sobre su capacidad del aprendizaje del vocabulario de una nueva lengua extranjera?

2. ¿Hasta qué grado los estudiantes retienen las palabras después del curso?

3. ¿Cuáles han sido las impresiones de estudiantes sobre la experiencia del autotest?

4. Metodología de investigación

Como ya hemos mencionado más arriba, nuestra investigación es una investigación en acción y se encuentra en la fase inicial, es decir, tiene un carácter exploratorio y de ningún modo deseamos plantear conclusiones cerradas. Con el objetivo de responder a la pregunta 1, pasamos una encuesta por escrito para obtener datos y para la pregunta 2, realizamos un *post-test*, y, por último, para la pregunta 3, llevamos a cabo una entrevista no estructurada con los estudiantes colaboradores.

5. Resultado y observación

5.1. Pregunta 1

Para responder a la pregunta 1, pasamos una encuesta que creamos basándonos en Mizumoto (2011) sobre el aprendizaje de léxico. La encuesta consiste en 17 ítems de la escala Likert (0 a 6) de preguntas que hemos clasificado en cuatro grupos según los aspectos que queríamos analizar: (a) percepción sobre el aprendizaje de léxico, (b) autoeficacia, (c) ansiedad, y (d) control sobre su propio aprendizaje. En la encuesta participaron 17 estudiantes. Para el presente trabajo, nos centraremos en el aspecto (a) y (b), es decir, en la percepción de los alumnos acerca del aprendizaje del léxico y el nivel de autoeficacia que tienen los alumnos sobre su propia capacidad de aprendizaje del vocabulario, puesto que nuestra intervención aspira a fomentar la autonomía y control de los estudiantes sobre el aprendizaje de léxico.

		Media	Mediana	Desviación
Q1.	Tengo un objetivo muy claro cuando aprendo el vocabulario.	4,35	4,00	0,79
Q2.	Creo que aprender vocabulario es principal para aprendizaje de un idioma extranjero.	3,71	4,00	1,31
Q3.	Para mi aprender vocabulario es muy importante.	4,75	5,00	1,44
Q4.	Aprendizaje de vocabulario es muy importante para cumplir mis objetivos.	4,94	5,00	0,83
Q5.	Creo que aprender vocabulario es útil para mejorar el dominio de lenguas extranjeras.	5,24	5,00	0,75

Tabla 1. a) Percepción de los alumnos sobre el aprendizaje de léxico

		Media	Mediana	Desviación
Q6.	Cuando intento memorizar las palabras, suelo dudar de mi capacidad.	3,61	3,50	1,14
Q2.	Creo que se me olvida fácilmente, aunque dedico mucho tiempo para aprendizaje.	3,53	4,00	1,12
Q3.	Pienso que no soy capaz de sacar buenas notas por culpa del vocabulario.	3,44	4,00	1,09
Q4.	Me siento angustia cuando tengo examen de léxico en las clases.	3,59	4,00	1,37
Q5.	Creo que mi forma de estudiar el vocabulario es errónea.	3,47	4,00	0,94

Tabla 2. b) Nivel de autoeficacia sobre el aprendizaje de léxico

Con los datos mostrados en la Tabla 1, podemos afirmar que nuestros estudiantes son muy conscientes de la importancia que tiene el aprendizaje de léxico a la hora de aprender un nuevo idioma extranjero. Cabe suponer que han adquirido esa percepción a través de sus experiencias anteriores –en buena medida través de su aprendizaje del inglés–. Todos los estudiantes tenían experiencia del aprendizaje de esta lengua; algunos de ellos tenían además experiencia de haber aprendido otros idiomas. Podemos decir que la lejanía de la lengua japonesa respecto a idiomas como el inglés o el español hace del aprendizaje de léxico una labor difícil, dificultad sobre la que los estudiantes parecen ser muy conscientes. Por otra parte, el nivel de autoeficacia sobre su propia capacidad de aprendizaje del léxico demuestra ser relativamente bajo. En la Tabla 2 podemos observar la tendencia general de la percepción que tienen nuestros estudiantes sobre su capacidad del aprendizaje de léxico. Observando estos resultados, podríamos pensar que la introducción de un programa de enseñanza explícita de estrategias para el aprendizaje del léxico es una forma para que los alumnos se sientan más autónomos y que, a largo plazo, contribuirá a subir el nivel de autoeficacia.

5.2. Pregunta 2

Con el fin de conocer la efectividad a medio plazo de los autotest del léxico como primer paso, realizamos un seguimiento con la participación de 7 estudiantes que habían continuado el estudio del español en el siguiente semestre. Nuestro seguimiento consistió en la realización de exámenes individualizados basados en las palabras que cada estudiante había decidido incluir en sus autotest durante el semestre anterior, para poder así observar el grado de retención de las palabras en cuestión. El *post-test* que llevamos a cabo tiene tres partes: (1) un test con las palabras básicas en las que hace hincapié cada unidad del libro de texto (elegidas por los docentes); (2) replicamos los autotests que cada estudiante había creado durante el semestre; (3) hicimos un test con las palabras que cada alumno había utilizado para sus mapas semánticos. Las partes (2), es decir, el autotest, y (3), es decir, el test sobre las palabras de los mapas semánticos, estaban personalizadas para cada estudiante. La Tabla 3 nos muestra el porcentaje de retención de palabras comprobado en los tres tipos de test. Podemos observar que los estudiantes retuvieron en mayor medida aquellas palabras que aparecían en el autotest creado por ellos mismos, respecto a las palabras elegidas por profesores, así como respecto a las palabras para dibujar el mapa semántico.

	1	2	3	4	5	6	7
Test (1)	74,4%	84,6%	60,0%	97,5%	42,5%	50,0%	40,0%
Test (2)	91,7%	87,5%	94,1%	100%	68,0%	24,0%	24,0%
Test (3)	47,5%	75,5%	-	87,5%	55,0%	22,5%	-

Tabla 3. Porcentaje de retención de palabras *post-test* (n=7)

5.3. Pregunta 3

Para obtener información directamente de los alumnos y poder así conocer sus impresiones, realizamos varias entrevistas no estructuradas. A continuación, presentamos algunas de las impresiones que nos ofrecieron (las traducciones son de los autores del presente trabajo):

(1) Es totalmente nuevo para mí tener que hacer la lista de palabras y el examen de las palabras. Por ello no sabía hasta cuántas palabras debía estudiarme ni tenía que incluir en el examen. (una estudiante japonesa).

(2) Pero hubo parte negativa que vi fue que dependiendo del tema que elijas para dibujar el mapa semántico, a veces me salen más palabras y a veces me salen solo dos o tres. Por ello, hubiera sido más fácil si los profesores nos habrían dado un poco más de instrucciones. (un estudiante japonés).

(3) I prefer the way that the professor hand out us word lists. I felt pressure from the tasks. I think it's better to do in class, not take-home assignment. (una estudiante coreana).

Los comentarios de nuestros estudiantes durante las entrevistas nos ofrecieron una ocasión excelente para reflexionar sobre el impacto emocional que produjo nuestra intervención. Observamos que algunos estudiantes se habían sentido inseguros con la nueva forma en la que aprendían. Esto se corresponde bien con el resultado de varios ítems de la encuesta, por ejemplo, "Creo que mi forma de estudiar el vocabulario es errónea", al que la mayoría de estudiantes respondieron afirmativamente. La relación entre la ansiedad con el proceso del aprendizaje de idiomas extranjeros es un tema de gran importancia, pues puede provocar que el aprendiz dedique un mayor esfuerzo cognitivo a la ansiedad que el que dedica al aprendizaje en sí, convirtiéndose así este estado psicológico en una interferencia en el proceso de aprendizaje (Fukuda y Sakata 2010). La investigación de Okada (2007), por otro lado, nos informa que la instrucción explícita sobre la estrategia de aprendizaje del léxico es efectiva para aligerar la ansiedad de los estudiantes y como resultado, para mejor aprendizaje de vocabulario. El resultado de las entrevistas nos lleva a la conclusión de que la enseñanza de nuevas estrategias de aprendizaje puede, de hecho, ser efectiva si es aplicada de una forma sistemática y, sobre todo, prolongada en el tiempo.

6. Conclusiones

Como fase inicial o piloto de esta investigación, creemos poder extraer las siguientes conclusiones. Por una parte, los autotest de vocabulario *sí* que parecen ayudar a los estudiantes a retener el vocabulario, esto es, los estudiantes, al elegir autónomamente qué palabras estudiar y al tomar un papel protagonista en su evaluación, demuestran un relativamente alto grado de eficacia en el logro de los objetivos que se han marcado. Por otra parte, también hemos descubierto a partir de los comentarios que nos ofrecieron los alumnos que una intervención aislada no es suficiente para ampliar el abanico

de estrategias de aprendizaje de léxico de los estudiantes. Esta cuestión es especialmente relevante en el caso de los estudiantes alumnos japoneses, a los que, en general, tradicionalmente no se les ofrecen suficientes oportunidades de tomar la iniciativa ni actuar de manera autonomía en el marco de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (somos conscientes, no obstante, de que este no es un problema limitado a este país, de igual modo que reconocemos que dentro del propio Japón coexisten filosofías y trayectorias de aprendizaje notablemente diversas). Obviamente, si nuestra intención es proporcionar a los estudiantes una nueva forma, más autónoma, de aprender el español, es, sin duda, necesario incluir este tipo de tareas en un currículo que de manera sistemática y prolongada dé la suficiente importancia al desarrollo de la autonomía de los aprendientes en general y al aprendizaje del léxico en particular. Dicho de manera resumida, estimamos que, para la implementación de las nuevas estrategias del aprendizaje, sería necesario: (a) un plan más prolongado, un diseño curricular con la implementación gradual y moderada, (b) una mayor atención a los progresos de cada estudiante (acompañado de un mayor grado de análisis de sus producciones) y (c) una mayor colaboración entre los docentes para el seguimiento continuo.

Referencias Bibliográficas

BENSON, P. (2011): *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*, London: Routledge.

ELLIS, N. (1995): "The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL", *International Journal of Computer Assisted Language Learning* (CALL), 8, 103-128.

FUKUDA, S. T. y SAKATA, H. (2010). A study on learning-strategy-based instruction in EFL classroom. *Journal of University Education Research*, 7, 30-40.

MIZUMOTO, A. (2001): "The Effects of Self-efficacy on Self-Regulated Vocabulary Learning", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7, 253-265.

OKADA, I. (2007): "How Can We Enhance High School Students Motivation to Learn English Vocabulary?: Effect of Teaching and Organization Strategy (Applied Field Research), *Japanese Journal of Educational Psychology*, 55, 287-299.

OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publisher.

OXFORD, R. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, London: Routledge.

SCHMITT, N. (1997): *Vocabulary learning Strategy*, in Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). Vocabulary: description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press. 199-277.

TAGASHIRA, H. (2005): 日本人英語学習者のための英語語彙力測定と 語彙学習方略診断調査表の開発 (Nihonjin eigogakushūsha no tame no eigo goiryoku sokutei to eigo gakushū hōryaku shindanhyō no kaihatsu), Eiken Bulletin, 17. https://www.eiken.or.jp/center_for_research/list_1/17/ [consulta: 1 de octubre de 2017].

VAN LIER, L. (2007): "Action-based Teaching, Autonomy and Identity, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 46-65.

ZIMMERMAN, B. J. (1990): "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview", *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.