EL CINE Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA CLASE DE ELE. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA

Véronique Peiffer

1. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA[1]

Durante el curso 2000-2001, dos grupos de 13 estudiantes de segundo curso de la licenciatura en ciencias económicas y empresariales en H.E.C. (Hautes Etudes Commerciales) de Lieja (Bélgica) han asistido a la mayoría de las sesiones de ejercicios de lengua española en el laboratorio multimedia.



Animada por el deseo de diversificar nuestra enseñanza con el uso de las nuevas tecnologías educativas y de la herramienta pedagógica que representa el cine, hemos concebido un programa en el que las actividades se articulan en cinco secuencias numerizadas de la película "Tesis" (1996) de A. Amenábar. Gracias a las actividades propuestas, no sólo pretendíamos desarrollar los distintos aspectos del aprendizaje de la

[1] Para una presentación más detallada del programa, consultar V. Peiffer (2000).

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...
Centro Virtual Cervantes

lengua (comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita), sino también crear un ambiente de clase que favoreciera el incremento sustancial de las competencias comunicativas.

Para cada una de las secuencias (de una duración de 2 a 5 minutos), propusimos ejercicios variados, dinámicos y lúdicos adaptados al nivel de aprendizaje de los estudiantes en el momento del curso en que se realizaron las actividades. Los ejercicios (individuales o por grupos, escritos u orales) se basaban en una secuencia grabada sin sonido o con sonido. En cada momento, el estudiante tenía la posibilidad de utilizar el diccionario bilingüe integrado al programa (unas 1600 entradas). Después de cada sesión de trabajo a partir de una de las cinco secuencias seleccionadas, los estudiantes visionaban la parte del largometraje que separa una secuencia de la siguiente (aproximadamente media hora). De este modo , la historia que cuenta A. Amenábar en "Tesis" representaba el hilo conductor entre las distintas actividades. La visión de la película permite al enseñante asegurarse de la comprensión general del guión y resaltar, en los diálogos de "Tesis", los elementos sintácticos complejos que, por su contextualización, tienen un interés particular en la enseñanza de la lengua. Durante las actividades del hilo conductor, los estudiantes ejercían la expresión oral y, luego, volvían a sus apuntes para realizar ejercicios escritos "más tradicionales" como traducciones inversas (utilización del vocabulario adquirido y aplicación de la teoría gramatical enseñada).

2. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

2.1. La elección de la película.

Es indeniable que el profesor de lengua extranjera debe proponer documentos auténticos, discursos de nativos y fuentes de informaciones sonoras y visuales. Como lo señala J. Rubin (1990), la elección del documento constituye el momento crítico de la utilización del vídeo en clase de idiomas. Eligimos una película como soporte para las actividades de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permite proponer diálogos en situaciones reales de comunicación en los que se presentan distintos acentos y diferentes registros propios a la lengua auténtica. Además del contenido lingüístico que conllevan (conversaciones "sin ton ni son", monólogos), las producciones cinematográficas ofrecen una carga cultural muy importante : con ellas los aprendientes pueden familiarizarse con las costumbres del país (los comportamientos, la ropa que llevan los personajes, las preocupaciones de los protagonistas, el humor, los aspectos de la vida cotidiana,...) y con las informaciones paralingüísticas (el lenguaje de los gestos, de las miradas, de las muecas,...). Se trata de una herramienta pedagógica que posibilita el acceso a la realidad de la cultura extranjera y que permite la apertura cultural y el diálogo intercultural.

Con la elección de "Tesis", hemos tenido en cuenta la edad de los aprendendices ya que se suele preferir ver a protagonistas de su propio grupo de edad, la proximidad al entorno en el que evolucionan los personajes (el ambiente de la universidad, la vida cotidiana de los estudiantes), la familiarización con los temas presentados, la confrontación

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...
Centro Virtual Cervantes

con la violencia, las relaciones entre jóvenes, las preocupaciones de los estudiantes. El "thriller" nos ha parecido un género adecuado, ya que el suspense de la historia provoca en los estudiantes el afán de conocer el desarrollo de la historia.

La intriga de la película permite proponer ejercicios variados: discusión "a favor/en contra" a propósito del hecho de ir o no a contarlo todo a la policía, imaginar cómo va a seguir, quién puede ser el culpable... En la evaluación del programa, los estudiantes dieron su opinión respecto a la elección de la película. Con excepción de un estudiante, todos consideran que se trata de una buena película, que permitió numerosos intercambios de ideas y debates, dentro y fuera del aula.

2.2. El alcance de los objetivos fijados y la medida del aprendizaje.

A principios de curso, hicimos una breve presentación del programa, en presencia del técnico que nos ayudó a llevar a cabo este proyecto[2]. Expusimos a nuestro público los objetivos fijados, insistiendo particularmente en el ambiente de clase que queríamos crear gracias al material nuevo y, sobre todo, a la oportunidad de hablar mucho, sin miedo al error, ya que el profesor no esperaba, en las distintas actividades, la respuesta adecuada, sino más bien una de las mútltiples producciones posibles. En aquel momento, pedimos a los estudiantes que nos comunicaran a lo largo del curso todas sus observaciones, positivas o negativas. Además de los numerosos intercambios de ideas a propósito del nuevo programa, tanto a iniciativa del profesor como a iniciativa de los estudiantes, éstos rellenaron un cuestionario de evaluación cuando se terminaron las sesiones en el laboratorio multimedia. Por nuestra observación de los aprendientes mientras realizaban los ejercicios y gracias a los comentarios escritos u orales que hicieron los 26 estudiantes, podemos evaluar los distintos aspectos del programa e intentar medir el aprendizaje obtenido.

2.2.1. La comprensión auditiva y la adquisición del vocabulario.

Estamos convencidos de que las actividades propuestas a los estudiantes han fomentado en ellos la capacidad de comprender mejor la lengua española. Si parece cierto que "las nuevas tecnologías juegan un papel especialmente importante en la enseñanza de la comprensión auditiva" (J. Bisaillon, 1996), creemos que una película, u otro documento vídeo, ofrece un soporte visual que facilita la adquisición del vocabulario (punto de arranque de la comprensión), ya que propone índices que favorecen la comprensión y una contextualización de la lengua en un marco preciso.

En sus observaciones, los estudiantes destacan sus progresos en el campo de la comprensión auditiva y de la aquisición del vocabulario. Consideran que se trata de dos

[2] La escuela universitaria "H.E.C." en la que impartimos clases nos dio la oportunidad de trabajar con un técnico muy competente, interesado por la problemática de la enseñanza de los idiomas, inventivo y capaz de compartir sus conocimientos en informática. Este técnico mostró una gran disponibilidad no sólo a la hora de concebir el programa, sino también a la largo de toda la experiencia.

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...
Centro Virtual Cervantes

aspectos en los que han progresado mucho durante el segundo curso. Insisten en el efecto positivo que provoca el uso de extractos de una misma película en el desarrollo de dichas capacidades (memorización del vocabulario y comprensión). De hecho, los estudiantes han tenido la posibilidad de familiarizarse, a lo largo de la experiencia, con el ritmo de palabras, con el acento de cada uno de los protagonistas, con los temas tratados. En la evaluación, los estudiantes subrayan también la ventaja de poder manejar el documento grabado según sus necesidades y, así, de tener la posibilidad de trabajar a su ritmo en los ejercicios de comprensión.

2.2.2. La expresión oral.

Favorecer la expresión oral ha sido para nosotros una tarea difícil de integrar en el programa, ya que los soportes informáticos no parecen los más indicados en la enseñanza de la comunicación. En el cuestionario de evaluación, a la pregunta "¿Crees que el programa ha contribuido a mejorar 'tu' expresión oral ?", catorce estudiantes contestan que sí, tres sí o no (en relación con las actividades), nueve no. Aunque no se trate de la mayoría "numérica", tomamos muy en serio los nueve no, considerando que un número importante de aprendientes critica la falta de expresión oral. ¿A qué se debe esta crítica ? Hemos propuesto actividades orales como por ejemplo favorecer los intercambios alrededor de una tarea específica, inventar un diálogo entre tres personajes (luego ensayar y jugar la escena), contar lo que había ocurrido..., pero siempre había una preparación escrita. Por consiguiente creemos que el trabajo en el LEM induce, en la mente de los aprendientes, las asociaciones siguientes : cada uno con su pantalla de ordenador >< falta de interacciones; preparación escrita >< falta de espontaneidad en la producción verbal. Para evitar que las actividades de expresión oral requieran siempre competencias en expresión escrita, creemos que habría que considerar que, en algunos casos, las fuentes de las que disponemos gracias a las nuevas tecnologías pueden servir únicamente de punto de partida para actividades de expresión oral en una meta real de comunicación. Nos preguntamos si, para ello, no haría falta salir del laboratorio, cargados de las informaciones necesarias a la discusión y meterse en un lugar convivial, lejos de la fría pantalla del ordenador.

Como lo señala L. Desmarais (1998), en la explotación pedagógica con fines de expresión oral, el vídeo sirve ante todo para grabar las producciones de los aprendientes y, luego, analizarlas. En nuestro programa, habíamos previsto esta actividad. Sin embargo, ante la resistencia de nuestros estudiantes ("Nos vamos a cortar") optamos por el juego de la escena en clase (en base al diálogo inventado a partir de una secuencia sin sonido y al "diálogo real" de la película) sin grabación en vídeo. La resistencia de los alumnos nos incitó a interrogarnos a propósito de la utilidad pedagógica de los ejercicios grabados en vídeo en el marco de la enseñanza de un idioma. En cambio, creemos que la grabación audio de las producciones verbales de los aprendientes (y la corrección individual de dichas producciones) hubiera posibilitado el incremento de la expresión oral espontánea (sin preparación escrita previa).

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...
Centro Virtual Cervantes

2.2.3. La expresión escrita.

Los estudiantes que participaron en el proyecto han desarrallodo sin duda sus habilidades a expresarse por escrito en español. En los ejercicios escritos, se mezclaron producciones escritas complejas (transcribir de modo fiel el comentario de un narrador, imaginar cómo sigue la historia, preguntas abiertas sobre el contenido) y oralidad del discurso escrito (preparación de los diálogos inventados). La cuestión es saber si las habilidades desarrolladas en la expresión escrita de un diálogo se pueden transferir a la expresión oral.

El incremento de las capacidades a expresarse por escrito se debe a las correcciones individuales que los estudiantes recibían después de cada prueba. Imprimíamos los trabajos grabados en el ordenador y remetíamos la corrección a los estudiantes, añadiendo observaciones que, a nuestro parecer, posibilitaron los progresos de cada uno de los aprendientes. De este modo encontramos una solución tradicional al problema de la corrección. En el cuestionario de evaluación, todos los estudiantes destacan su progresión en expresión escrita. Algunos de ellos hacen hincapié en la necesidad de visualizar los errores cometidos y en la oportunidad que les dimos, gracias a las correcciones individuales, de evitar la repetición de los errores.

2.2.4. El aprendizaje de la sintaxis compleja.

Entre los objetivos pedagógicos fijados para el segundo curso figura el aprendizaje de la sintaxis compleja (el uso del subjuntivo, los casos complejos de relativos, el uso de las preposiciones, la alternancia pretérito perfecto (indefinido, el uso de "ser" y "estar"). Con el fin de demostrar que esas frases complejas se usan realmente en el habla cotidiana, sacamos ejemplos de la película y propusimos a los estudiantes abordar los temas de gramática por la observación de los diálogos de la película. En las actividades del hilo conductor (visión de la integralidad de la película), los estudiantes reconocían en sus apuntes las frases complejas extractas del largometraje. Para desarrollar en los estudiantes las capacidades de producción de frases complejas, procuramos introducir, en las actividades articuladas a partir de las cinco secuencias, preguntas que necesitaban una cierta complejidad de la lengua en su respuesta.

En la evaluación del programa, varios estudiantes insistieron en la utilidad del trabajo sobre una película en el contexto del aprendizaje de la sintaxis compleja: "El hecho de oir una estructura compleja en la realidad del habla ayuda a utilizarla"; "Cuando vacilaba entre *ser* o *estar*, *por* o *para*, me acordaba de los casos de la película que me sabía de memoria".

2.2.5. El ambiente de clase.

Hemos intentado, gracias a nuestro entusiasmo por el programa que habíamos concebido, despertar una motivación especial en nuestro público y llegar a favorecer las

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...
Centro Virtual Cervantes

relaciones con los alumnos y a crear las condiciones de un diálogo auténtico. En ese sentido, la evaluación de los estudiantes es muy positiva : "El ambiente era distinto del de las otras clases"; "Era un placer ir a clase"; "No queríamos faltar"; "El programa despierta una motivivación especial"; "Nos divertimos mientras aprendíamos"; "La comunicación era fácil"; "No temíamos cometer errores"; "Nos relajamos en clase".

2.3. El perfil de los aprendientes: actitudes distintas y estilos de aprendizaje dominantes diferentes.

A la hora de concebir el programa, intentamos crear actividades suficientemente variadas, sabiendo que unas les convendrían mejor a unos estudiantes que a otros y viceversa. Durante todo el curso, observamos a los estudiantes. Es obvio que demostraban actitudes diversas en la realización de las actividades. En la utilización del diccionario por ejemplo, algunos estaban siempre buscando palabras o averiguando la ortografía, mientras que los otros "se lanzaban" en el ejercicio, confiando en sus conocimientos previos. En las actividades que requieren cierta capacidad imaginativa, para dar otro ejemplo, algunos estudiantes se desenvolvían en su producción oral o escrita, otros necesitaban la aprobación constante del profesor, temiendo que sus respuestas no se correspondieran con lo que "esperaba" el enseñante. En el cuestionario de evaluación, la apreciación de las actividades difiere en función de los "sujetos": el trabajo por grupos despierta mucha motivación en la mayoría de los estudiantes ("Provoca numerosos intercambios"), pero otros prefieren el trabajo individual ; el hecho de imaginar los diálogos y luego jugar la escena provoca entusiasmo ("Es divertido"; "Durante un tiempo, me sentí actor y español"; "Tenemos pocas oportunidades de hacer intervenir la imaginación en las clases",...) o una forma de rechazo ("Me resultó difícil porque me falta esta capacidad"; "No aporta nada",...). Respecto al programa en general, los estudiantes resaltan su carácter lúdico. Para la mayoría de los estudiantes, ello ofrece muchas ventajas ("Uno se divierte mientras aprende"). Sin embargo, dos estudiantes califican el programa de "demasiado lúdico". Estos alumnos hubieran preferido una enseñanza más tradicional (con numerosas traducciones inversas y frecuentes repasos gramaticales).

Ante todas esas diferencias, nos propusimos investigar el campo de los que aprenden, buscando elementos de explicación. Utilizamos el cuestionario ISALEM 97 puesto a punto por el equipo interdisciplinario del Laboratorio de Enseñanza Multimedia (LEM) de la Universidad de Lieja. Dicho cuestionario presenta doce situaciones de la vida cotidiana. Las respuestas (cuatro reacciones propuestas para cada uno de las doce situaciones) permiten destacar en los 26 estudiantes el estilo de aprendizaje dominante:

- "Intuitivo pragmático" <2>
- "Intuitivo reflexivo" <3>
- "Metódico reflexivo" <2>
- "Metódico pragmático" <19>

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...
Centro Virtual Cervantes

Estamos consciente de que los resultados de esta prueba sólo reflejan una parte de la complejidad de las personas. No obstante, nos parece interesante presentar dos grandes conclusiones que se desprenden del análisis de los resultados:

1. Los estudiantes cuyo estilo de aprendizaje dominante es "metódico pragmático" (la mayoría, 19 en un total de 26) son los que mayor entusiasmo manifiestan en cuanto al programa. En cambio, los aprendientes que se sitúan en el área "intuitivo" (5) son los que más críticas negativas dan.
2. Los estudiantes que mostraron el mayor grado de adaptación (19) tienen el mismo estilo de aprendizaje dominante que el de su profesor ("metódico pragmático"). Por lo tanto, parece evidente que la manera personal de aprender influye en la concepción del programa y en la manera de enseñar.

De hecho, J.P. Astolfi había insistido en ello en 1987: "On oublie facilement que l'on est soi-même situé quelque part par rapport à ces styles, ni 'neutre', ni 'au-dessus'. Et cela retentit d'abord sur la façon d'enseigner, revers de la façon personnelle d'apprendre." (citado por J. Therer & Cl. Willemart).

3. CONCLUSIONES

El programa que hemos concebido y, de manera general, la introducción de las nuevas tecnologías educativas en la clase de idiomas presentan numerosas ventajas : "autonomización y responsabilización de los aprendientes, individualización de la progresión", según los términos de L. Fraczak (1999). Sin embargo, la aparición de dichas ventajas requiere una preparación rigurosa. Aparte de la presentación clara de los objetivos fijados (ésa debe permitir sobrepasar el aspecto lúdico y dar las claves para favorecer la consolidación de los aprendizajes), creemos que sería conveniente que los estudiantes tomaran conciencia de su "perfil de aprendiente". El cuestionario ISALEM 97 permite resaltar el estilo de aprendizaje dominante. De esta manera, cada estudiante conoce sus fuerzas y sus debilidades. El papel del profesor consiste entonces en guiar al alumno para que evite limitarse a su modo habitual de abordar el aprendizaje y que pueda sacar provecho del programa. Según M. Pothier *et al,* "las diferencias de personalidad y de estrategias abogan por modos de trabajo diferenciados y necesitan una creatividad didáctica importante". La variedad de las actividades propuestas permite sin duda "individualizar" el aprendizaje –una de las grandes ventajas de la introducción de nuevas tecnologías educativas. Sin embargo, creemos que el camino que lleva a la autonomización y a la autoevaluación pasa por el conocimiento de sí mismo. En este proceso, cabe destacar el papel primordial del enseñante, como lo hace J. Atlan (2000). Si el profesor se sitúa al lado de los aprendientes, se puede mantener la dimensión social en el laboratorio multimedia.

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...
Centro Virtual Cervantes

4. REFERENCIAS

Atlan, J. (2000): "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE". *ALSIC*, vol.3, n°1, p. 109-123.

Bisaillon, J., "Les nouvelles technologies ont-elles leur place dans l'apprentissage/ l'enseignement des langues aux adultes?". *Bulletin de l'AQEFLS,* n°17, p. 118-130.

Desmarais, L. (1998): *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Ed. Logiques.

Fraczak, L. (1999): "Analyse des numéros 110 et 112 d'Etudes de linguistique appliquée". *ALSIC,* vol. 2, n° 2, p. 41-48.

Peiffer, V. (2000): "¿Cómo optimizar la utilización de una película en el laboratorio multimedia? Un enfoque innovador para la enseñanza del español lengua extranjera". *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros,* Actas del XI Congreso internacional de ASELE, Zaragoza, p. 881-885.

Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000): "Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective". *ALSIC*, vol. 3, n°1, p. 137-153.

Rubin, J. (1990): "Improving foreign language listering comprehension", en Alatis J.E. (ed.), *Georgetown University Round Table on languages and linguistics 1990 Linguistics, language teaching and language acquisition. The interdependence of theory, practice and research,* Georgetown University Press, Washingthon D.C., p. 309-316.

Therer, J. & Willemart, C., "Apprendre autrement", en www.ulg.ac.be/lem/styles apprent.htm, p. 1-17.

http://www.ulg.ac.be/lem: página web del Laboratorio de Enseñanza Multimedia (LEM) de la Universidad de Lieja.

http://alsic.univ-fcomte.fr: revue Internet francophone pour chercheurs et praticiens *ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication).*

ASELE. Actas XII (2001). VÉRONIQUE PEIFFER. El cine y las nuevas tecnologías educativas en...

Centro Virtual Cervantes