

Nuevas tecnologías y enseñanza de lenguas extranjeras

Lamia Haouet
Universidad Europea de Madrid
lamia.haouet@fr.fil.uem.es

Resumen

En esta contribución, nos proponemos analizar la experiencia de las TICs con distintos grupos de alumnos de Francés Lengua Extranjera a lo largo de tres años. Parte de las ventajas con las que contamos radican en la naturaleza variada de estos grupos: asignaturas obligatorias y de libre elección, distintos niveles de aprendizaje, distintos campos de enseñanza (francés general, específico, lengua C de traducción, etc.). Otra ventaja que manejamos es la incorporación paulatina de nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje dentro de las posibilidades ofrecidas por las TICs. Se trata por tanto de analizar el uso de las nuevas metodologías aplicado de manera bien diferente bien igual a distintos grupos mediante una serie de criterios didácticos y estadísticos concretos.

1. Introducción

El debate sobre de los objetivos pedagógicos perseguidos con el uso del ordenador en el proceso de aprendizaje ya existía en el campo de la enseñanza a distancia. En los últimos años, se ha extendido al campo del e-learning (Dabbagh et al., 1999, Mc Cormarck et al. 1997).

En lo que se refiere al uso de las TICs en clase de lengua extranjera, las preguntas planteadas giran sobre todo en torno al modo de adaptarlas al concepto fundamental del fomento de las estrategias de aprendizaje en los alumnos. Se considera en efecto que cuantas más estrategias utiliza un alumno, más implicación adquiere respecto de la materia aprendida y más autonomía emplea en su aprendizaje (ver entre otros los trabajos de Cyr 1998, Damasio 1999, Tardif 1992 o Wenden 1991).

En lo que sigue, proponemos reflexionar sobre este punto a través de la experiencia desarrollada paulatinamente a lo largo de tres cursos académicos (2001-02, 2002-03 y 2003-04) en la Universidad Europea de Madrid con los siguientes grupos de alumnos de francés:

- Idioma I (francés), 3º ADE, curso 2001-2002
- Idioma II (francés), 4º ADE, curso 2001-2002
- Francés I, LE, curso 2003-2004
- Idioma II (francés), 1º Turismo, curso 2003-2004
- Idioma IV (francés), 1º Turismo, curso 2001-2002, 2003-2004
- Idioma VI (francés), 2º Turismo, curso 2001-2002
- Idioma IX (francés), 3º Turismo, curso 2002-2003, 2003-2004
- Francés para el sector turístico, LE curso 2002-2003, 2003-2004
- Lengua C (francés), 1º Traducción e Interpretación, curso 2002-2003

Así, en un primer apartado describiremos la naturaleza de los recursos electrónicos elaborados para cada asignatura, luego comentaremos los distintos recursos técnicos utilizados para finalmente comentar algunas facetas relevantes de la experiencia realizada.

2. El diseño de la página Web de grupo

Se ha señalado que un recurso de e-learning efectivo ha de ofrecer al alumno un material básico bien estructurado y bien definido (Bork, 2001). Más concretamente, deber proporcionar un camino estructurado en el diseño de entrenamiento y permitir una inmersión progresiva dentro de la lengua meta (Haouet, 2001, 2002). Eso implica que el diseño del programa de asignatura debe adaptarse para reflejar una progresión en el proceso de aprendizaje fácilmente recuperable en la página Web de la asignatura.

Asimismo, los recursos electrónicos ofrecidos han de orientar a los alumnos hacia un entrenamiento basado en el estímulo de estrategias de aprendizaje. Es decir, no se trata sólo de proporcionar unos tests de autoevaluación sobre determinados contenidos, sino también de diseñar ejercicios basados en el fomento en el alumno de determinados procesos cognitivos de asimilación y reutilización de la información adquirida (Haouet et al., 2003).

En consecuencia, se puede apreciar una rápida progresión en el diseño de la página web de asignatura, a menudo sugerida por los propios alumnos. Así, en el curso 2001-2002, las páginas de grupo sólo incluían el programa, el calendario y ejercicios tipo test para cada punto de gramática, léxico o conjugación que entraban en el temario. En este sentido, las páginas estaban orientadas a la preparación de los alumnos para las pruebas de evaluación: lo que entraba, cuándo, y cómo se enfocaban las distintas partes de las pruebas.

Ya en el siguiente curso, 2002-2003, la naturaleza de los ejercicios proporcionados a los alumnos fueron más elaborados. A parte de los tests de autoevaluación, cada punto del temario, ya sea de léxico, de gramática o de conjugación, conllevaba una lista de prácticas ordenadas por niveles de dificultad que el alumno podía realizar de forma autónoma. Asimismo, ya no se trataba de un solo tipo de ejercicios (a base de rellenar huecos o escoger una respuesta entre varias) sino que se combinaban distintas técnicas (tarjetas, asociaciones, esquemas, problemas, etc.) con el fin de eliminar el lado automático y repetitivo del proceso de autoaprendizaje.

La última versión de página de asignatura aplicada a los grupos de francés del curso 2003-2004 incluyó los siguientes apartados:

- Programa
- Contenido temático
- Puntos de vocabulario
- Puntos de conjugación
- Puntos de gramática
- Calendario
- Notas
- Enlace a diccionarios en línea
- Enlace al e-mail del profesor

Desde el programa y el contenido temático, los alumnos tenían la opción de descargar los apuntes necesarios para el seguimiento de las clases presenciales. Desde los puntos de vocabulario, conjugación y gramática, tenían acceso a fichas de repaso en forma de esquemas

o mapas conceptuales con ejercicios acompañantes. En los niveles otros que el básico, se creó también enlaces a repasos de temáticas correspondientes a cursos anteriores.

En definitiva, se procuró a lo largo de los cursos académicos ofrecer a los alumnos unos recursos cada vez más amplios, más abarcadores de la temática abordada en cada asignatura, con la finalidad de conseguir crear recursos electrónicos totalmente paralelos a los recursos utilizados en clase presencial.

3. Las herramientas técnicas utilizadas

Cabe señalar que las técnicas utilizadas en la enseñanza a distancia asistida por ordenador y en la enseñanza asistida (ingl. blended learning) no son exactamente las mismas. Así, las herramientas colaborativas se reducen al mínimo en el segundo caso por razones que veremos a continuación mientras que las herramientas de autor pueden ser diferentes o iguales.

3.1. Las herramientas colaborativas en clase de lengua extranjeras

El uso de las herramientas colaborativas se ha desarrollado mucho en los últimos años. Así, a parte del ya convencional correo electrónico, los chat-rooms, las listas de distribución, los e-groups, etc. proliferan cada vez más en el cotidiano de la docencia actual, en especial en la enseñanza a distancia. En cambio, para un uso de este tipo de TICs como apoyo a una docencia convencional, es decir, en una clase de lengua mayoritariamente presencial, las posibilidades se restringen.

El hecho de estar regularmente en contacto con los alumnos no justifica por ejemplo la creación de un chat-room donde realizar una tutoría en línea. Asimismo, el nivel de francés alcanzado o alcanzable por los alumnos de los distintos grupos no permitió realizar prácticas conversacionales mediante el chat. De este modo, después de proponer este servicio, sin resultado concluyente, a los grupo del curso 2001-2002, se ha decidido prescindir de él en los cursos posteriores.

En cuanto al uso del e-group, ofrecido también en el curso 2001-2002, planteó una cierta incompatibilidad con la implementación de la página Web de grupo. De hecho, y desde un principio, la página Web incluía la mayoría de las opciones ofrecidas en el e-group (material colgado, contacto con los demás, calendario, etc.). Únicamente la gestión de correo no está proporcionada por la página pero fácilmente instaurable mediante el e-mail. En cambio, la opción de los ejercicios autocorregidos existía necesariamente a través de la página. Por todo ello, se renunció a utilizarlo.¹

En definitiva, sólo dos herramientas han probado ser eficientes: el correo electrónico y, en menor medida, la lista de distribución, pues los efectos de comunicación e intercambio de información el correo cumple con todos los requisitos.

¹ En otro tipo de docencia presencial, como por ejemplo un curso de iniciación a la informática para alumnos de traducción (Laboratorio de Traducción I, 1º TEI, curso 2003-2004), la creación de un e-group ha sido en cambio crucial para la propia dinámica del curso. A parte de practicar herramientas propias de un laboratorio de informática, el e-group resultó de gran ayuda para el manejo de documentos muy pesados: se colgaban para corregirse y revisar desde allí en vez de pasarlos de un ordenador a otro o de un disquete a otro.

3.2. Las herramientas de desarrollo

Tal como señalamos en el apartado 2., la creación de una página Web de asignatura implica desarrollar un cierto número de recursos para la práctica de la lengua que han de ser variados en su contenido y en su forma.

Después de un estudio exhaustivo de las distintas herramientas de autor disponibles en el mercado (Uyttebrouck, 1999 entre otros y resultados conjuntos en Haouet et al., 2003), se ha optado por el uso de los productos desarrollados en la Universidad de Victoria² y distribuidos por la empresa Half-Baked Software, concretamente los programas HotPotatoes, Quandary y TexToys, basados todos ellos en la filosofía WYSIWYG (fácil de utilizar) y pensados desde un principio para la didáctica de las lenguas extranjeras³.

La serie HotPotatoes incluye seis aplicaciones que permiten al usuario crear una multitud de tipos de ejercicios con la posibilidad de combinar imágenes, sonidos y textos. A su vez, TexToy proporciona al profesor la posibilidad de crear ejercicios de repaso en los que se juntan todos los puntos tratados dentro de una unidad didáctica mientras que Quandary ofrece la posibilidad de crear itinerarios en los que los alumnos han de reflexionar sobre varias opciones, algunas verdades y otras falsas, que les conducen a diferentes resultados según entienden o no la situación propuesta.

Se trata por tanto de una serie de herramientas bastante completa que ofrece además la oportunidad de crear ejercicios de manera sencilla y rápida.

4. Uso de TICs y relación profesor-alumno

El uso de los recursos electrónicos en paralelo con las clases presenciales permite realizar varias observaciones.

La variedad de ejercicios propuestos los hace parecer a veces como juegos que los alumnos ejecutan divirtiéndose. Es lo que se puede constatar entre los primeros modelos de página (curso 2001-2002) y los últimos (2003-2004). Pero la implicación de los alumnos con estos recursos puede ir incluso más allá: la flexibilidad que permite la elaboración de estos recursos hace que la relación profesor-alumno sea más cercana, en la medida en que, una vez familiarizados con la filosofía de las TICs tal como se les plantea, los alumnos ya no dudan en sugerir maneras de mejorar el contenido, bien a través de nuevos esquemas o mapas para mejor visualizar los nuevos conceptos, bien a través de nuevos formatos de ejercicios. En la parte técnica también se involucran a la hora de aconsejar determinado programa para grabar o reproducir sonidos, un formato más manejable de los ficheros o un diseño más personalizado de la propia página de los recursos.

En definitiva, en paralelo con la adquisición de nueva temática en las clases presenciales, parece crearse, entre los propios alumnos, un debate continuo acerca los distintos componentes de los recursos electrónicos ofrecidos. Así, por ejemplo, la adquisición de la

² Más concretamente en el Humanities Computing and Media Center, Canada.

³ Ver su aplicación para el árabe como lengua extranjera en Haouet (2003).

conjugación francesa para los nativos españoles plantea un reto difícil de alcanzar, de modo que la existencia de ejercicios autocorregidos para ayudarles en este campo resulta no sólo bien acogido por los alumnos sino también con resultados palpables. En cambio, los mismos recursos aplicados al módulo de gramática no consiguen eliminar la parte pesada y aburrida de este aspecto de la lengua. De este modo, mientras los ejercicios correspondientes a la

Por otra parte, en lo que se refiere al aprovechamiento de la clase presencial, la combinación de este tipo de docencia con la existencia de recursos en línea, permite al profesor enfocar más la parte comunicativa de la didáctica de la lengua, dejando al propio alumno el insistir de manera individual en aspectos más gramaticales o técnicos de la lengua meta. Así, la temática estudiada puede verse de manera más dinámica en clase mientras que las dudas lingüísticas se resuelven generalmente en tutorías.

Finalmente, es de mencionar el lado de programación y mejor aprovechamiento del esfuerzo del alumno. La presencia de unos recursos clasificados, relacionados en sí siguiendo la propia dinámica de la clase presencial permite al alumno planificar mejor sus deberes y medir con mejor proyección la cantidad de esfuerzos que ha de proveer para adquirir determinadas destrezas.

5. Conclusiones

En este trabajo, hemos propuesto reflexionar sobre la posibilidad de ofrecer a los alumnos de lengua extranjera unos recursos electrónicos en paralelo con las clases presenciales. Hemos podido comprobar que estos materiales adicionales permiten al alumno afianzar su postura frente a la materia aprendida además de estimular su interés por la misma. Por otra parte, el contacto estructurado con la asignatura a través de ayudas eficientes para activar sus estrategias de aprendizaje ofrecidas paulatinamente a medida que se avanza en el curso permiten al alumno tener un control sobre qué, cómo y cuándo estudia la materia.

Referencias

- Bork A. (2001), What is needed for effective learning on the Internet?, *Educational Technology & Society* 4.3 pp. 139-144.
- Cyr P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Damasio A. (1999). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris: Éd. Odile Jacob.
- Dabbagh N., Bannan-Ritland B. and Silc K. (1999), Web-Based Course Authoring Tools: Pedagogical Implications, *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* pp. 248-253.
- Haouet, L., ONTO'FLE, un outil d'aide à l'apprentissage du Français Langue Etrangère, in Burr E. (ed.), *Proceedings of CLIP 2001* (in press).
- Haouet L. (2003), Adapting e-learning resources to a right-to-left language: the case of Arabic as a foreign language, *Proceedings of MCTE 2003*, Badajoz.
- Haouet L. and David D. and Green R.H. and Klinge T.T. & Puyo M. (2003)., Integrating professional skills within a strategies-based e-learning environment, *Proceedings of MCTE 2003*, Badajoz.

- Mc Cormarck C. and Jones D. (1997) *Building a web-based Education System* John Wiley & Sons, New York.
- Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* Éditions Logique, Montréal.
- Uyttebrouck E. (1999), Où vont les systèmes auteurs ? Regard sur les tendances des systèmes auteurs en 1998, *Distances* 3.1 pp. 21-32.
- Wenden A.L. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.