

EL USO DEL VÍDEO COMO FACTOR DE APRENDIZAJE EN UNA CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

USING THE VIDEO AS A FACTOR OF LEARNING IN A CLASS OF FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE

Alfredo Álvarez Álvarez
Universidad de Alcalá
a.alvarezalvarez@uah.es

Resumen

En el trabajo se presenta una experiencia docente, realizada en una clase de lengua extranjera en la universidad. La actividad consistió en la creación de un (falso) informativo que implicara a la totalidad de un grupo de estudiantes. Se trataba de realizar una tarea creativa partiendo del planteamiento de que en el aprendizaje de una lengua extranjera no solo hay que considerar las competencias lingüísticas, sino que el uso de herramientas tecnológicas, en una tarea dirigida, contribuye a desarrollar una serie de competencias transversales que también han de estar presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera. Igualmente se consideró que, por sus características, la actividad propuesta facilitaría el aprendizaje en contexto, algo que con las tecnologías se posibilita de forma eficaz.

Palabras clave: competencias transversales, rúbricas, medios audiovisuales.

Abstract

In the paper presents a teaching experience, conducted in a foreign language class in college. The activity was the creation of a (false) information implicating an entire group of students. It was to perform a creative task based on the proposition that learning a foreign language not only have to consider language skills, but the use of technological tools in a targeted task, helping to develop a series of transversal competences they must also be present in learning a foreign language. It was also considered that, by its nature, the proposed activity would facilitate learning in context, which is made possible with the technologies effectively.

Keywords: transversal competences, audiovisual media, rubrics.

1.1 INTRODUCCIÓN

Las nuevas prácticas docentes impulsadas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se sitúan en la línea de potenciar una mayor autonomía en el estudiante, estimulándolo a intervenir de una forma más decidida en su propio aprendizaje. De acuerdo con ello, el uso en clase de recursos tecnológicos ha posibilitado nuevas miradas al espacio del aula que contribuyen a una mejor formación de los estudiantes, de modo que su integración en el mundo laboral, una vez concluido su paso por la universidad, resulte lo más provechosa posible tanto para cada uno de ellos individualmente como para el conjunto de la sociedad. El aula del S. XXI contiene diferencias significativas con relación a la de épocas pasadas. Una de estas diferencias tiene relación con el uso de la herramienta audiovisual, que va adquiriendo progresivamente una mayor relevancia debido a múltiples factores, no todos de carácter pedagógico. Uno de los más relevantes, sin duda, es el hecho de que las nuevas generaciones de jóvenes la conocen desde sus primeros años de vida, la tienen integrada en sus vidas y la utilizan asiduamente. En la actualidad, el interés por la imagen en movimiento aumenta de día en día y parece previsible que el presente siglo esté especialmente volcado en este sentido. Por ello, plantearse como docentes la opción de integrar de algún modo esta herramienta en clase es una tarea enormemente atractiva, a la vista del interés y la motivación con la que es recibida por parte de los estudiantes. No podemos olvidar que tanto los alumnos como los profesores tenemos a nuestra disposición herramientas -además de los ordenadores- como son los dispositivos móviles (teléfonos, tabletas), que nos permiten grabar imágenes de modo sencillo y con una calidad no desdeñable. Igualmente, el software asociado a la edición de las imágenes y el sonido ha ido simplificándose, de tal modo que crear y editar un documento de vídeo es cada día más fácil y lo será más aún en el futuro inmediato.

Ahora bien, quienes trabajamos con recursos tecnológicos en el aula sabemos que ninguna herramienta, por sofisticada, sencilla o atractiva que sea para el estudiante o para el docente, es capaz de resolver por sí misma el proceso del aprendizaje. Somos también conscientes de que cada herramienta tecnológica ha de estar inserta, imperativamente, en un contexto que consiga aportarle el contenido pedagógico necesario para poder utilizarla en clase con unas mínimas garantías.

Partiendo de estas premisas, se planteó la presente experiencia de creación de un (falso) informativo en la asignatura de Lengua Extranjera aplicada al Turismo: Francés I del Doble Grado en Turismo y Dirección y Administración de Empresas, en la Universidad de Alcalá.

En las líneas que siguen, tras una breve introducción sobre la utilización del vídeo como elemento facilitador de los aprendizajes, y en particular de los idiomas, se presentarán los objetivos de aprendizaje de la actividad, expresados en forma de competencias que los alumnos desarrollaron a lo largo del proceso. Seguidamente, se mostrará el procedimiento seguido, en tanto que proyecto, a lo largo de todo el cuatrimestre en el que se impartió la asignatura de Lengua Extranjera Aplicada al Turismo: Francés I, para concluir con los resultados, junto con las valoraciones de la experiencia, tanto por parte de los estudiantes como del profesor, experiencia que, por otra parte, fue muy positiva.

1.2 EL VÍDEO COMO FACILITADOR DE APRENDIZAJES

Los sitios web especializados en el almacenamiento de documentos de vídeo nacen a mediados de la pasada década¹. Desde entonces hasta hoy, su crecimiento ha sido exponencial y en estos momentos el documento de vídeo forma parte cada día más del mundo de la empresa, de la esfera personal y, claro está, del aula.

Esta no puede ser, en este sentido, un espacio ajeno a lo que ocurre en la sociedad y por ello muchos docentes están integrándolo en sus actividades pedagógicas.

Actualmente, y ya desde hace algunos años, se comienza a ver el vídeo como una herramienta con grandes posibilidades en la enseñanza. Indudablemente, se puede hablar de una función educativa del vídeo en la medida en que se puede utilizar como transmisor de

¹Vimeo en 2004, Youtube y Dailymotion en 2005.

información, como medio para aprender, como herramienta de evaluación de aprendizajes y habilidades o como instrumento de investigación (de la Fuente et alii: 2013). En palabras de García Montero et alii (2013) la audiovisualización de la red es un hecho. Compartimos con de la Fuente, de igual modo, algunas de las características que contiene, como la posibilidad de ofrecer un *feed-back* inmediato, la flexibilidad en su utilización o el control local de la producción, del mismo modo que compartimos con Hedge, Ussem y Martínez (2011) la idea de que el vídeo permite llegar a un espectro más amplio de estudiantes y que estos lo preferirán normalmente al libro de texto. Sin embargo, en la apreciación que los propios estudiantes hacen de la herramienta pueden encontrarse diversos elementos, si bien, lo verdaderamente significativo del vídeo como herramienta en el aula tiene relación, entre otras, con la capacidad simbólica que es capaz de desarrollar.

El uso del vídeo, en todo caso, facilita el desarrollo de un proceso de aprendizaje en el que se pueden destacar cuatro componentes (Pascual: 2011): a) un soporte material, b) un contenido, c) una forma simbólica de representar la información y, d) una finalidad o propósito educativo. Compartimos esta visión, del mismo modo que suscribimos la afirmación de García (2006; p. 4) de que lo que tenemos hoy es una convergencia, «las tecnologías, en general y específicamente la televisión, la radio, la prensa y las TIC, encuentran también la forma de unirse, de encontrarse, de poner en relación sus estructuras y funciones y hacerlas compatibles para buscar nuevas soluciones a las nuevas necesidades detectadas por el hombre en su fantástica lucha por alcanzar el futuro, por hacer visible la perfecta e ilimitada esfera de un nuevo día de la creación».

Hemos de tener en consideración, además, que, tal como apuntan García Montero et alii (2013), la universalización de las redes sociales favorece la difusión del uso del vídeo, que se convierte con ello en un mecanismo más de una larga serie que pivota en torno a lo que de forma genérica denominamos TIC. Es decir, que el vídeo forma parte de ese conjunto de elementos que hacen que el aprendizaje no solo tenga una dimensión individual, sino también social. La formación implica aprender en comunidad y ser capaz de contribuir a la construcción del conocimiento. El profesor es, por tanto, un diseñador de espacios de aprendizaje y, en ese sentido, la tecnología juega un papel de mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social (García Montero et alii: 2013).

1.3 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

El Real Decreto 55/2005, de 21 de enero establece que “el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999, incluye entre sus objetivos la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo”. Igualmente, se especifica que el nivel de Grado “tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada”. De ahí que estas enseñanzas se “regulen con un objetivo formativo claro, que no es otro que el de propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”.

A partir de estos planteamientos, se considera que la realización de una actividad de creación de un informativo digital es susceptible de desarrollar diferentes competencias, entre ellas las siguientes:

1.3.1 Competencias genéricas

- Manejar técnicas de comunicación aplicadas al ámbito del turismo.
- Mostrar conocimiento sobre otras culturas y modos de vida, así como sensibilizar a las personas de su entorno en la apreciación de la diversidad de género, la interculturalidad y la multiculturalidad.
- Ser capaz de trabajar en un contexto internacional.
- Desarrollar procesos de aprendizaje autónomo.

- Aprender a gestionar la información.
- Ser capaz de trabajar en equipo.
- Desarrollar el pensamiento crítico.

1.3.2 Competencias específicas asociadas a la actividad

Las características de la actividad propuesta implican la consecución de una serie de objetivos de aprendizaje que se concretan en las competencias específicas correspondientes de la asignatura. Entre ellas cabe señalar las siguientes:

Comprensión oral

- Ser capaz de comprender de manera satisfactoria un diálogo o monólogo de dificultad media-alta reconociendo la situación de comunicación, los elementos esenciales y secundarios de información, la intención de comunicación y el tono de los locutores.
- Ser capaz de entender los principales elementos culturales implícitos en conversaciones o documentos de dificultad media-alta.

Comprensión escrita

- Ser capaz de entender el contenido informativo general y los puntos principales de algunos tipos de documentos escritos de dificultad media-alta (literarios, ligeramente teóricos, de los medios de comunicación, divulgativos, etc.) sobre temas generales.

Expresión oral

- Ser capaz de adaptar mínimamente el tono, el nivel de lengua y la forma de expresarse en función de la situación de comunicación.
- Ser capaz de expresarse con corrección y exactitud (fonética, léxica, gramatical) acerca de uno mismo y de las propias opiniones en un monólogo, diálogo o debate.
- Ser capaz de narrar acontecimientos cotidianos.

Expresión escrita

- Ser capaz de construir con un nivel medio-alto de corrección ortográfica y sintáctica ciertos tipos de textos (generales, informativos, cartas personales, profesionales o administrativas, textos literarios) utilizando las estructuras y el vocabulario adecuado a la situación de comunicación así como un cierto número de conectores que den cohesión al texto.
- Producir textos cortos de la vida cotidiana, textos narrativos y/o argumentativos. Intervenir en conversaciones, expresándose oralmente de forma correcta, tanto desde el punto de vista fonético como gramatical.

A partir de estos planteamientos y, con el objetivo de alcanzar las mencionadas competencias, la actividad exigía de cada estudiante, en conjunto, un proceso que se planteó de la siguiente forma:

- Determinación de contenidos.
- Búsqueda de información de referencia.
- Resolución del vocabulario a emplear.
- Redacción de las informaciones.
- Rodaje.

Así pues, el objetivo era desarrollar tanto competencias escritas (organización de la información, redacción, revisión) como orales.

1.4 PROCEDIMIENTO

La experiencia se llevó a cabo en el 2º cuatrimestre del curso 2014-15, en la ya mencionada asignatura de Lengua Extranjera Aplicada al Turismo: Francés I, correspondiente al 3º curso del Doble Grado en Turismo y Administración y Dirección de Empresas y se desarrolló en 12 etapas:

1.4.1 Propuesta de creación de un (falso) informativo.

La propuesta en cuestión partió del profesor, que pretendía realizar un proyecto dirigido en el que los estudiantes tuvieran el máximo nivel de participación, con el fin de incentivar el trabajo en equipo, desarrollando diferentes tipos de estrategias que facilitarían el aprendizaje en contexto. Se optó por esta fórmula en lugar de realizar una obra de ficción porque el informativo presenta una distribución muy organizada del tiempo y se consideró que era más adecuado para el nivel que en aquel momento acreditaban los estudiantes.

1.4.2 Determinación de la estructura.

Una vez aceptado el proyecto, se comenzó a trabajar en la disposición que debía tener el informativo en cuestión. Finalmente, se decidió que en su gran mayoría las informaciones constarían de una presentación en estudio más una segunda parte, que sería presentada por un/a supuesto/a reportero/a, que mostraría la parte más visible de la información. Se decidió, por tanto, que el modo de participación de cada estudiante sería presentando una información en exteriores, además de la que tuviera en la redacción de esta.

1.4.3 Debate sobre contenidos y orden de presentación.

En esta etapa se establecieron las bases del informativo, se decidieron los temas a tratar y se intentó determinar la estructura que debería tener el documento. Así, se propusieron una serie de temas que se consideraron de interés y, ya en esta etapa, se prefirió dotar al documento de un tono humorístico, con supuestas informaciones que tuvieran la consideración, cuando menos, de "extraordinarias". Es decir, se intentaría captar la atención de los potenciales espectadores con una fórmula que consistiría en ofrecer unos contenidos absolutamente inverosímiles, desde una óptica de un supuesto e impostado rigor que dotara al conjunto de una apariencia de falsa verosimilitud.

1.4.4 Distribución por grupos para garantizar una mejor organización de la información.

Partiendo del hecho de que el grupo se componía de 22 estudiantes, se constituyeron 3 grupos, con diversas consignas, entre ellas, la de llevar una relación del trabajo que realizaría cada cual, con el objetivo en este caso de poder determinar con precisión los elementos necesarios para la evaluación. Por otra parte, el trabajo en grupo estimula la idea de equipo, un objetivo que se perseguía desde el principio puesto que el resultado final que se buscaba era la consecución de un trabajo colectivo. Por ello, se pidió a los estudiantes que para las siguientes fases se consensuaran los contenidos que se fueran a presentar al resto del grupo. Al mismo tiempo se les instruyó sobre la forma de presentar una información, sintetizando lo más posible con el fin de proponerles una gestión adecuada de la información. Así, se les pidió que cada información constase de tres partes: a) título, b) entrada y c) cuerpo de la noticia. Se propuso, por tanto, un esquema sencillo que respetase los elementos nucleares de cualquier información. En cualquier caso, los distintos pasos que se dieron tuvieron en todo momento la pretensión, entre otras, trasladar a los estudiantes la idea de que se trataba de hacer un trabajo común en el cual el esfuerzo de cada cual iba a redundar en beneficio de todo el conjunto.

1.4.5 Redacción de cada una de las informaciones.

En esta fase se dio un tiempo de quince días para proceder a la redacción de cada una de las informaciones y también para que los estudiantes tuvieran tiempo de buscar información de referencia, complementarla, trabajar el vocabulario y ajustarlo lo más posible.

1.4.6 Lectura en clase y selección de aquellas informaciones que se consideraron más adecuadas, por su interés o por su pertinencia.

En esta fase, los distintos grupos presentaron una serie de propuestas que se sometieron a discusión, con el fin de determinar cuáles serían, de manera definitiva, las que se incluirían en el formato final. Algunas de ellas fueron descartadas por no cumplir los criterios planteados con anterioridad.

Esta etapa se concluyó con la corrección y devolución de los textos por parte del profesor, necesaria en la medida en que los estudiantes necesitaron hacer un gran esfuerzo para redactar unos contenidos de gran complejidad para su nivel.

1.4.7 Corrección de los textos.

Esta fase fue realizada en su totalidad por el profesor, ya que el tiempo dedicado a la actividad no permitía hacer una corrección dirigida en clase.

1.4.8 Realización de un proceso de selección y distribución de papeles.

Una vez que se consideró que los textos estaban a punto, se procedió a determinar qué estudiantes harían la presentación en estudio y quiénes en exterior, como reporteros. Cabe señalar que, si bien pudiera considerarse esta una etapa no demasiado relevante del proceso, se imponían diversas cautelas, habida cuenta sobre todo de la edad de los estudiantes (en torno a los 20 años) y de la implicación que en todo momento tuvieron con el proyecto. Por esta razón, se decidió que lo más adecuado sería hacer un casting de presentadores/as, con el fin de explorar en primer lugar quiénes podían estar más interesados. Se propuso que este se realizara en clase, tomando uno de los textos como referencia y que la elección se haría por votación. Una vez realizado y establecidas las presentadoras, faltaba por determinar la distribución de papeles de reportero/a en exteriores, tarea que resultó un tanto complicada ya que era necesario ubicar a 19 estudiantes más, en razón de al menos uno por cada información. Para ello, se pensó que debía abrirse el espectro de participación más allá de presentarse como reporteros, pudiendo hacer también de extras; de este modo se conseguiría la participación de todos y el documento final podría ajustarse a unos tiempos asumibles. Se trataba, igualmente, de que todos ellos tuvieran un papel protagonista, ya que de manera clara se había detectado ese deseo en todos ellos. Esta tarea resultó de gran complejidad, ya que fue necesario ubicar a cada una de las personas del grupo en un espacio definido, con una función específica y unos diálogos determinados. Además, se necesitaron algunos figurantes, que no pertenecían al grupo, para lo cual se solicitó la colaboración de algunas profesoras y de otros estudiantes. Es conveniente aclarar que el proceso se desarrolló en un ambiente de colaboración muy fructífero, algo que a su vez permitió superar sin dificultad los distintos obstáculos que aparecieron.

1.4.9 Localizaciones y recursos.

La siguiente fase, una vez determinadas las informaciones y qué lugar ocuparía cada cual en todas ellas, fue determinar las localizaciones. Al igual que las anteriores, esta fue una tarea de cierta complejidad, puesto que se buscaban espacios de carácter neutro, que no implicaran un reconocimiento explícito por parte de los posibles espectadores, ya que esta posibilidad podía restar interés a los contenidos.

Por otra parte, debería haber una parte de la grabación en estudio y otra en exteriores, bien en espacios de la propia Universidad o fuera de ellos. En esta fase era necesario atender a cuestiones de tipo más técnico, como el grado de iluminación necesario, los movimientos de los personajes..., etc., además de otras peculiaridades como el hecho de que una de las informaciones debía rodarse en un espacio hospitalario. Para ello, se solicitó el permiso de rodaje en un aula de enfermería de la propia Universidad.

Además, se procedió entre los estudiantes a una distribución del *atrezzo* que se necesitaría, como por ejemplo, una plancha, disfraces o ropa que, de acuerdo con las informaciones acordadas, formaban parte del corpus del informativo. Este extremo se resolvió mediante la colaboración de todo el grupo.

1.4.10 Establecimiento del plan de rodaje.

La redacción del plan de rodaje fue especialmente laboriosa ya que, en conjunto, era necesario grabar 14 secuencias, con 22 personas, en un tiempo estimado inicialmente de 4 horas, distribuidas en 2 días. El plan de rodaje en cuestión (Anexo 2) incluía los siguientes apartados:

- Orden de grabación de cada secuencia.
- Personas concretas que intervendrían en cada una de las 14 secuencias.
- Localización de cada una de las secuencias.
- Recursos que se necesitarían.
- Asignación de cada secuencia a un día y a una hora.
- Tipo de plano que se utilizaría en cada una de las secuencias y con cada participante.
- Tiempo de grabación, que tuviera en cuenta al menos la posibilidad de hacer 2 o 3 tomas, con el fin de tenerla opción de elegir.

Una vez concluido, fue necesario revisarlo en conjunto para avanzar, con carácter previo si era posible, las distintas vicisitudes a que podía dar lugar. Por ejemplo, la disposición, o indisposición, de cada una de las personas que debían intervenir, con el día y la hora. De hecho,

como en todo rodaje, fue necesario hacer modificaciones sobre la marcha para poder adaptarnos a algún imprevisto que surgió.

Con el fin de poder mantener una comunicación fluida, se decidió la creación de un grupo de WhatsApp. De este modo, pudieron resolverse, in situ y en buenas condiciones, los distintos contratiempos que aparecieron, al tiempo que se dotaba al contexto de una mayor flexibilidad.

1.4.11 Rodaje, edición e inserción de subtítulos.

Para esta última fase se necesitó el apoyo externo al grupo, ya que el documento debía tener una mínima calidad visual y de audio, lo cual exigía, a su vez, la utilización de un material adecuado, del que no se disponía. Por otro lado, se decidió la inclusión de subtítulos ya que, al estar grabado en francés, era necesario para llegar a un espectro más amplio de público. El documento de vídeo definitivo puede verse en la dirección: <https://www.youtube.com/watch?v= DrsWYRLC0N0>.

1.5 EVALUACIÓN

La tarea de evaluar una actividad con tantas derivaciones no podía ser fácil. Por otra parte, a los estudiantes se les pidió la realización de una tarea múltiple, con lo cual la evaluación debía considerar los distintos trabajos efectivamente cumplimentados. Este aspecto era especialmente relevante en la medida en que, al ser una asignatura de lengua extranjera, el profesor tiende a centrar más la evaluación en aspectos exclusivamente lingüísticos (vocabulario, sintaxis, pronunciación...), dejando de lado otros susceptibles de desarrollar otras competencias que las netamente lingüísticas. Se trataba, pues, de evaluar una actividad múltiple y con contenidos a veces dispares entre sí que, al mismo tiempo, considerara aspectos que generalmente no entran en una valoración puramente lingüística. Para ello, la mejor opción que se encontró fue la creación de una hoja de rúbricas (Porto, 2014; Simon y Forgette-Giroux, 2001; Tierney y Simon, 2004).

Así, se creó una con 5 ítems, que fueron tema y originalidad, estructura y ritmo narrativo, dicción, uso de la lengua y pronunciación. A cada uno de ellos se le asignó una puntuación entre 1 y 4, de forma que quedó una horquilla entre 5 de mínimo y 16 de máximo.

A partir de ahí, el profesor estableció una calificación que se incorporó a la nota final de la asignatura.

1.6 RESULTADOS Y VALORACIÓN

Ya de inicio, los estudiantes acogieron con mucho interés la actividad, lo que facilitó en buena medida el desarrollo de todo el proceso. Un proceso que, por otra parte, al estar organizado por etapas, dio pie a que cada estudiante pudiera hacer una elaboración personal tomando incluso como referencia los informativos de la televisión. Este aspecto de la involucración personal en la actividad se consideró especialmente relevante ya que a cada cual se le exigía un esfuerzo individual, pero también uno colectivo. Eso quería decir que, en la medida de lo posible, se trataba de desarrollar el trabajo en equipo de forma que todos los estudiantes entendieran que poner el propio trabajo al servicio de un grupo tiene muchos elementos de satisfacción personal.

Por otra parte, es fácil deducir que este tipo de actividades, con una traslación clara al mundo de Internet, puede tener una materialización de los resultados que los estudiantes comparten con amigos y familiares. En este sentido, para todos ellos la actividad era nueva y, pasado el momento inicial de ilusión, probablemente suscitó no pocas dudas en cuanto a la capacidad de cada cual para sacarla adelante. Al mismo tiempo, para el profesor era relevante conocer las apreciaciones que los estudiantes dejaban entrever en conversaciones o comentarios al azar sobre las competencias adquiridas en el transcurso de su desarrollo. Con el objetivo de determinar con mayor precisión la posición de cada uno de los estudiantes, se les pasó un cuestionario anónimo (Anexo 1) que cumplieron una vez publicado el vídeo final.

De acuerdo con los resultados, la actividad interesó a la totalidad de participantes de una manera clara y decidida, tal como reflejaron; así, se refieren a este punto concreto con afirmaciones como "nunca había hecho algo así y menos en un idioma extranjero", "algo nuevo, diferente a lo que estamos acostumbrados/ fuera de lo habitual/ divertida/ fuera de lo común/ diferente a lo que se nos había propuesto en cualquier otra asignatura".

En cuanto a lo que más les gustó o qué cosas aprendieron de la experiencia hay algunos paralelismos que resultan significativos, por ejemplo el trabajo en equipo, al que han concedido una alta valoración (en torno a un 70%), a pesar de que era un concepto no mencionado en ninguna de las preguntas. Además de este aspecto, se mencionan otros como "la grabación/elección de noticias/el resultado final/cómo funcionan las cámaras/salir de la rutina/ver a los compañeros interpretar un papel fuera de nuestro entorno cotidiano".

En cuanto a la pregunta sobre qué cosa no les gustó hay alguna coincidencia (25%) en que la grabación representó un obstáculo para la preparación de los exámenes finales, lo cual puede ser comprensible, ya que se realizó en los últimos días del cuatrimestre, por razones obvias de preparación a lo largo de varios meses. De todos modos, esta cuestión es difícil de solucionar, si tenemos en cuenta que una actividad así necesita tiempo de preparación. En cualquier caso, se trata de un elemento importante que puede influir en el resultado final de una actividad como la planteada y, desde ese punto de vista, se considera que para futuras ocasiones tal vez sea necesario repensar los plazos y ver si la agilización de algunas etapas podría adelantar el momento de la grabación y, con ello, liberar de cierta presión a los estudiantes no haciéndola coincidir con los exámenes finales.

Con respecto a la pregunta de si mejoraron su nivel de francés, en torno a un 60% considera claramente que sí. Entre los que afirman que no o entre los que no tienen muy clara la respuesta, parece establecerse una relación entre aprendizaje y tiempo de intervención en el vídeo. Así, aparecen respuestas como que "realizar algunas frases en francés no creo que mejore el conocimiento del idioma/no creo que mejorase mi nivel ya que mi participación no fue muy extensa/no supuso un conocimiento nuevo, solo en cuanto a pronunciación".

Resulta, por otra parte, significativo que a la pregunta de ¿cómo te has visto en el vídeo?, hay un 30% que ha marcado el ítem Raro, lo cual podría sugerir poco hábito de escucharse hablando en una lengua extranjera. Sin embargo, cabe señalar que en la misma asignatura se grabaron varios vídeos individuales así como diferentes documentos de audio.

En todo caso, cabe mencionar el hecho de que la actividad fue, en conjunto, especialmente compleja, por la diversidad de tareas, pero también por la dificultad que supone hacer un rodaje -que al fin y al cabo no es otra cosa que un rodaje de cine- con un conjunto de 22 personas y 14 secuencias, rodadas en estudio y en exteriores. Es importante señalar que este proceso se realizó cumpliendo los tiempos previstos y respetando escrupulosamente el plan de rodaje. Ello, naturalmente, no hubiera sido posible sin la participación activa, y la preparación, por parte de los estudiantes, que cumplieron con diligencia las tareas propuestas.

Por ello, la valoración general de la actividad es muy positiva, por la implicación de los propios estudiantes, por la posibilidad de evaluar competencias transversales, por el carácter innovador de la experiencia, que ha permitido utilizar estrategias diversas en la clase e integrar en el aprendizaje herramientas que ellos utilizan habitualmente y que gozan de una gran aceptación.

1.7 CONCLUSIÓN

En el contexto de una clase de Francés Lengua Extranjera en la universidad, se propuso la realización de una actividad docente, que consistió en la redacción, diseño y rodaje de un (falso) informativo. La actividad fue muy bien acogida por los estudiantes que participaron de forma muy activa a lo largo de todo el proceso. Este se planteó en distintas etapas, con el objetivo de estructurarlo de manera adecuada y de que los estudiantes pudieran integrarlo en su corpus de actividades. Al final de la actividad se pasó un cuestionario, de carácter anónimo, en el que pudieron valorar la actividad así como hacer las observaciones que consideraron oportunas.

Aunque la experiencia en su conjunto ha resultado positiva, se han llegado a detectar, no obstante, algunas dificultades que han podido influir en el resultado final. La primera de ellas es la duración del vídeo, que desborda en alguna medida los usos de Internet en el momento actual. Esta circunstancia se debió principalmente a la necesidad de que todos los estudiantes pudieran participar. Por otra parte, a lo largo del proceso se observó que la complejidad de la tarea podría ejercer una influencia en el desarrollo de otras materias, especialmente en el momento del rodaje, en el que se exigiría a los estudiantes una dedicación exhaustiva, ya que

estábamos al final del cuatrimestre. Sin embargo, conviene señalar que estos dos aspectos no menoscabaron el trabajo realizado ni la motivación de los estudiantes, que en todo momento mostraron un enorme interés por las tareas que realizaron y que en conjunto se trató de una actividad con un nivel de aceptación muy alto. En cualquier caso, pensando en futuras ediciones de la experiencia docente, se considera que la actividad con vídeo es enormemente motivadora, que contribuye, por su estructuración en tareas sucesivas, a un aprendizaje, especialmente en autonomía, y a una mayor vinculación con la asignatura, ya que el aspecto innovador de la actividad ofrece un notable interés.

1.8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE LA FUENTE SÁNCHEZ, MH Solís, IP Martos (2013). El mini vídeo como recurso didáctico en el aprendizaje de materias cuantitativas, RIED: *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 16.

HEDGE, S.; USEEM, A.; MARTÍNEZ, S. (2011). Engaging with business learning: the source and medium do matter. [en línea] Disponible en: <http://assets.bigthink.com/WhitePaperV1.pdf> (Consultado en diciembre 2015).

PASCUAL, M. A. (2011). Principios pedagógicos en el diseño y producción de nuevos medios, recursos y tecnologías. En Sevillano, M. L (Coord.). *Medios, recursos didácticos y tecnología educativa*. Madrid: Pearson Educación.

GARCÍA GARCÍA, F. (2006). «De la convergencia tecnológica a la convergencia comunicativa en la educación y el progreso», en *Icono*, 14, 7.

GARCÍA MONTERO, Eva; MELENDO RODRÍGUEZ-CARMONA, Laura; PRESOL HERRERO, África, (2013). Recursos audiovisuales en la docencia a nivel universitaria. El uso del videoblog como herramienta de comunicación, en *Historia y Comunicación Social*, nº 18, pp. 159-172.

PORTO REQUEJO, M^a D. (2014), Relatos digitales: Competencias transversales en el aprendizaje de lengua extranjera, en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 7, Nº 2, 75-87.

SIMON, M. y FORGETTE-GIROUX, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (18). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18> (Consultado en diciembre de 2015).

TIERNEY, R. y SIMON, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2> (Consultado en enero de 2016).

Cita Recomendada

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Alfredo (2016). El uso del vídeo como factor de aprendizaje en una clase de Francés Lengua Extranjera. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 33 <http://dim.pangea.org/revista33.htm>

Sobre los autores



Alfredo Álvarez Álvarez a.alvarezalvarez@uah.es

*Profesor de la Universidad de Alcalá y Doctor en Filología Francesa por la Universidad Autónoma de Madrid. (Título de la Tesis: Estudio de recursos Internet aplicados al aprendizaje y a la traducción del Francés). Es coordinador de la revista digital Caracciolos (www3.uah.es/caracciolos) y del Grupo de Investigación ITA (Investigación en Tecnologías para el aprendizaje (Universidad de Alcalá)). Sus publicaciones versan sobre el uso de las tecnologías en el aprendizaje y en la traducción de la lengua francesa. Entre ellas, se pueden citar el libro *Nuevas tecnologías para la clase de Francés Lengua Extranjera: teoría y práctica*, así como capítulos en libros, *El desarrollo de las destrezas orales en el aprendizaje del francés lengua extranjera en entornos virtuales*, *El recurso web en el aprendizaje de una lengua extranjera, clasificación y modelos de análisis*, *La motivación en el aprendizaje del Francés dentro del entorno colaborativo 2.0: estudio de casos*. Igualmente ha publicado artículos sobre metodologías de análisis para el establecimiento de la fiabilidad de fuentes en Internet, entre los que cabe citar *Modelos de análisis para recursos lexicográficos en línea* o *Análisis de diccionarios en línea: características y evaluación*. Entre los proyectos de investigación en los que participa, se pueden citar *Mediación interlingüística e intercultural: Diseño, Coordinación y Seguimiento de un Equipo de Mediadores Sanitarios y Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la prueba de acceso a la universidad*.*



REVISTA CIENTIFICA DE OPINIÓN Y DIVULGACIÓN de la Red "Didáctica, Innovación y Multimedia", dirigida a profesores de todos los ámbitos y demás agentes educativos (gestores, investigadores, creadores de recursos). Sus objetivos son: seleccionar buenas prácticas y recursos educativos, fomentar la investigación sobre el uso innovador de las TIC en los entornos formativos y compartir conocimientos y experiencias.

Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

