



HAL
open science

ENTORNO MULTIMEDIA, AUTOFORMACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. ENTORNO MULTIMEDIA, AUTOFORMACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS. López Alonso, Covadonga & Séré, Arlette (2003). Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos. Madrid: Biblioteca Nueva, 177-198. <http://elies.rediris.es/elies24/degache.htm>, Biblioteca Nueva, pp.177-198, 2003, Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos, 84-9742-201-5. hal-02540675

HAL Id: hal-02540675

<https://hal.science/hal-02540675>

Submitted on 11 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENTORNO MULTIMEDIA, AUTOFORMACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Christian Degache
Université Stendhal. Grenoble 3

ÍNDICE

1.- Introducción

2.- Los criterios de caracterización

3.- Hacia una categorización de las situaciones

3.1. - De la influencia del criterio de la distancia

3.2.- Variaciones del modo de guiamiento y otras modalidades de apropiación

3.2.1.- La autoformación complementaria

3.2.2.-La autoformación integrada

3.2.3.-La autoformación tutorizada

3.3.- La cuestión del entorno sociolingüístico

3.4.- ¿Una categorización estabilizada?

4.- Para una evaluación de los entornos multimedia

Conclusión prospectiva: cuatro desafíos de los entornos multimedia

Referencias bibliográficas

ENTORNO MULTIMEDIA, AUTOFORMACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS ¹

Christian Degache
Université Stendhal. Grenoble 3

1.- Introducción

Desde la creación de los primeros centros de recursos de lenguas, hace ahora ya treinta años (Holec 1979, 2000; Gremmo y Riley 1997, p. 90), a través de las experiencias de aprendizaje autodirigido del CRAPEL² y su multiplicación/diversificación en contextos muy diversos en el transcurso de los años 1980 y 1990 (formación permanente y continua de adultos, sociedades privadas, enseñanza secundaria, universitaria, etc.), la reflexión didáctica se ha inclinado hacia los distintos aspectos que implicaba la autonomización del aprendiente en estos “entornos multimedia”³, hasta tal punto que el aprendizaje autónomo o autoformativo es, hoy día, uno de los campos más prometedores en didáctica de las lenguas. Despierta numerosas expectativas en cuanto al proceso de aprendizaje, la concepción de los dispositivos y, en consecuencia, en cuanto a las tecnologías de la información y de la comunicación, estrategias de integración, la formación de los docentes, la gestión de recursos e incluso, la comunicación en lengua extranjera por medio del ordenador como en el trabajo aquí presentado. Sin embargo, a pesar de la ayuda de las disciplinas conexas, como la ingeniería de formación o las tecnologías de la educación, falta aún mucho para que la didáctica de lenguas aborde por igual todas las cuestiones.

La autoformación, que procede de la voluntad de centración en el aprendiente, ha supuesto la creación de nuevos espacios pedagógicos para el aprendizaje de las lenguas, llamados, según el caso, sala o espacio multimedia, mediateca, centro de recursos, centro de autoaprendizaje, cuya denominación, así como su concepción, pueden estar vinculadas a

¹ Traducción de Paloma Garrido.

² Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues, Université Nancy 2.

³ Siguiendo a Blin (1998), entenderemos por “entorno multimedia” el dispositivo de formación en su conjunto, es decir, programas de software y otros recursos utilizados y las estructuras utilizadas, el apoyo a los estudiantes, etc.

filosofías diferentes. Actualmente la didáctica de las lenguas y la investigación en adquisición de lenguas no han tenido muy en cuenta el hecho de que esta diversificación de espacios haya hecho estallar en pedazos la oposición a principios de los años 1980 entre adquisición en entorno social y aprendizaje en clase. Este capítulo abordará la consideración de estos nuevos espacios y la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Enseñanza (a partir de aquí, TICE) con el fin de caracterizar las situaciones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas en vigor hoy día en las evoluciones en curso. Se tomarán distintas características como principio organizador, en especial, la liberación del elemento presencial, el modo de dirección y el factor distancia. Se considerarán los efectos de la diversificación de estas situaciones en el marco pedagógico, la gestión del tiempo y del espacio, y el recurso a nuevas herramientas que pueden favorecer la puesta a punto de “formaciones de lengua abierta y a distancia”.

2.- Los criterios de caracterización

¿Existe una tipología de referencia de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras? Los distintos usos que se hacen del ordenador y, por lo tanto, de los textos electrónicos, ¿están catalogados con algún criterio tipológico? ¿Tiene la didáctica de las lenguas hoy en día una posición clara y unificada a este respecto?

La reflexión sobre las situaciones de enseñanza/aprendizaje tendía a no considerar el aprendizaje formal más que en situación de clase (Dabène et al. 1990). Sin embargo, con el desarrollo de centros de recursos y demás espacios multimedia, así como medios tecnológicos, asistimos a una gran diversificación de estas situaciones en contexto institucional. El aula de clase ya no es el lugar exclusivo del aprendizaje formal y la investigación en didáctica de las lenguas se interesará de ahora en adelante por nuevos dispositivos y lugares de aprendizaje, por sus “puntos salientes con relación a las situaciones analizadas clásicamente por la didáctica, en especial, la desaparición de la clase como lugar de acogida y reagrupamiento, en beneficio de otro marco: los centros de recursos” (Demaizière y Achard-Bayle, 2003) y, a partir de ahora, oiremos hablar de “hibridación de las formaciones” (Denise y Mangenot, 2003 ; Quintin y Depoyer, 2003, por

ejemplo). Así pues, habrá que tener en cuenta nuevos parámetros a la hora de caracterizar las situaciones como

- El modo de guiamiento en estos espacios nuevos;
- El estatus y el papel del grupo, así como las modalidades de reagrupamiento;
- El tipo de marco pedagógico y el papel de los nuevos interventores;
- Los principios metodológicos implantados, particularmente la elección entre aprendizaje reflexivo (o conceptualizador, o explícito) versus implícito e, incluso, entre transmisivo y activo (según Puren et al. 1998, p. 81);
- Los recursos disponibles y su organización (accesibilidad);
- La relación entre aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia.

Estos parámetros quedan aún por afinar, jerarquizar, cruzar, para poder establecer una tipología de las situaciones de aprendizaje de las lenguas por medio de las TICE. Aquí nos gustaría argumentar, en el sentido de definir de nuevo y ampliar dos criterios empleados generalmente para caracterizar estas situaciones, a los cuales nos gustaría añadir un tercer criterio, ligado, en cierto modo, a los otros dos, pero suficientemente importante para que se trate por separado: la cuestión de la distancia.

1º criterio: las modalidades de apropiación

El tipo de exposición formal o informal debe integrarse, a nuestro parecer, en una categoría más amplia que reagrupe las distintas modalidades de apropiación y que pueda abarcar los cuatro primeros parámetros de la lista superior, es decir, el modo de guiamiento, el estatus y papel del grupo, la cuestión del marco pedagógico y los principios metodológicos utilizados. Partiendo de la idea de que no existe apropiación sin interacción (Py 1990), en el sentido social del término, lo que recubre tanto interacciones en medio “natural” como interacciones en medio institucional, lo que aquí será pertinente es el efecto de estos parámetros en las interacciones.

2º criterio: el contexto de apropiación

El contexto de apropiación, es decir, la presencia o ausencia de la lengua objeto de aprendizaje en el entorno social inmediato, es un criterio que debe extenderse a los entornos

de aprendizaje, físicos y/o virtuales y, por lo tanto, a los recursos mediáticos a los que puede acceder un individuo dado y que, efectivamente, éste consulta.

3º criterio: la cuestión de la distancia

Insinuada ya en la oposición entre contextos aloglota y homoglota, como distancia física entre el aprendiente y la comunidad de nativos de la lengua extranjera y su entorno lingüístico, la cuestión de la distancia puede aprehenderse desde otros ángulos, en particular desde el de la distancia entre aprendiente y docente en primer lugar.

A continuación, nos esforzaremos por debatir estos tres criterios y aplicarlos en diversas situaciones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Partiremos del tercer criterio, el de distancia, antes de adentrarnos en los otros dos.

3.- Hacia una categorización de las situaciones según tres criterios

3.1. - De la influencia del criterio de la distancia

En un principio nos podríamos preguntar de qué distancia se trata, ¿de la distancia entre aprendiente y marco pedagógico, entre aprendiente y marco institucional, entre institución y marco pedagógico, incluso, entre las tres? Antes que nada apuntemos que esta cuestión de la distancia podría integrarse también en los otros dos criterios señalados. En el primero, porque forma parte de las modalidades de apropiación y podría aparecer como una de las modalidades del guiamento; en el segundo, porque también concierne la cuestión de la distancia entre aprendiente y contexto homoglota o distancia con las fuentes lingüísticas de la exposición en la medida en que, por el hecho “de que la circulación de los medios y del multimedia”, puede “independizarse así de las distancias que condicionan las representaciones de la lengua y su aprendizaje” (Barbot, 2000, p. 6). A pesar de esta posibilidad de reagrupamiento, nos parece necesario de todas formas tratarla como un criterio separado en la medida en que, por un lado, reenvía a un campo educacional “histórico”, el de la enseñanza a distancia o teleenseñanza, por otro, se la considera generalmente como elemento central y, en ingeniería de la información de las TICE, se toma como principio organizador de las tipologías de los planes de integración de las TICE.

Trataremos aquí de la distancia entre aprendiente y el grupo de la clase, docente incluido. El informe Competice⁴ establece una lista de los cinco planes posibles de integración en función del desligamiento, más o menos fuerte, del presencial que permiten las TICE. Así pues, aunque llamado “presencial enriquecido”, el primer plan corresponde al grado cero de la enseñanza a distancia (cuando se utiliza el ordenador en clase). Por otro lado, los cuatro planes restantes, todos denominados con el término “presencial” al que se le añade un adjetivo, se calificarán, uno a uno, “presencial mejorado, aligerado, reducido y casi inexistente”. Corresponden a una intensificación progresiva de las modalidades de aprendizaje a distancia. Presentamos, a continuación, un resumen de los cuatro planes que presenta el informe Competice:

Presencial mejorado, antes y después: el docente pone a disposición de los estudiantes un número determinado de recursos antes y después de la clase, todos con dirección electrónica.

Presencial aligerado, el aprendizaje se efectúa fuera de la presencia física del formador; lo más importante de la formación se produce en presencial, pero una parte de las clases queda remplazada por actividades de autoformación, en centros de recursos, en un marco generalmente tutorizado.

Presencial reducido, lo esencial de la formación se realiza fuera de la presencia del docente, pero éste dirige la formación a través de herramientas apropiadas y durante un número determinado de reagrupamientos.

Presencial casi inexistente, la distancia, en este caso, es real y significativa, y los reagrupamientos se limitan, a menudo, a la única evaluación final. Una plataforma digital permite gestionar el conjunto de la formación (inscripciones, calendario, recursos, validación de las unidades, comunicación entre participantes).

Es evidente que al pretextar la relación de las TICE con la configuración presencial, tal clasificación aporta una clarificación importante. De todos modos, tenemos derecho a dudar de la pertinencia de las denominaciones imaginadas para designarlas. ¿Acaso la omnipresencia del término “presencial”, disfrazado con calificativos más o menos optimizadores, no corre el riesgo de suscitar inferencias indebidas en torno a una jerarquización de los planes? El presencial mejorado quedaría en lo alto de la escala por

⁴ Véase web Formasup.

delante del enriquecido, a continuación, se situaría el aligerado, el reducido y, por último, el casi inexistente. De cualquier modo, se percibe claramente que los calificativos apuntan a dos criterios distintos: los dos primeros se refieren a la calidad de la intervención presencial y los tres últimos a la cantidad. Señalemos, además, que el primer criterio se refiere a un presupuesto, es decir, sólo la introducción de las TICE en la enseñanza presencial supondría una garantía de calidad. En cuanto al segundo criterio, habría que entender como presupuesto que la reducción de la intervención presencial se lleva a cabo en objetivos pedagógicos constantes. Sin embargo, a pesar de las inferencias semánticas que pueden acarrear los títulos de los planes, no podríamos negar la realidad de las situaciones que recubren.

Esta categorización, por tanto, tiene el mérito de que es funcional para designar algunas modalidades de integración de las TICE en contexto universitario. Pero ¿la única referencia a lo presencial puede bastar para caracterizar las situaciones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas en contexto institucional? ¿La disciplina lengua(s) extranjera(s) posee especificidades que hagan necesaria la consideración simultánea de otros parámetros? Si es afirmativa la respuesta ¿se puede vincular la categorización Competice con las clasificaciones en vigor en didáctica de las lenguas? Entre las clasificaciones utilizadas en este campo disciplinario, las que toman como principio organizador el modo de guiamento están, como ya hemos señalado anteriormente, relativamente bien difundidas. A continuación pasaremos a caracterizarlas con el fin de despejar algunas convergencias con la categorización Competice.

3.2.- Variaciones del modo de guiamento y otras modalidades de apropiación

La introducción de las TICE en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y el desarrollo de nuevos lugares de aprendizaje en las instituciones que conlleva han reactivado, como acabamos de ver, la oposición inicial entre ámbito guiado y ámbito no guiado. Las nuevas situaciones se caracterizan, por tanto, por una mayor diversidad de los modos de guiamento. Como ya hemos mencionado al introducir el presente capítulo, las iniciativas a favor de una mayor autodirección de los aprendizajes lingüísticos encabezaron el desarrollo de los centros de recursos. Puesto que a finales del siglo XX se ha impuesto la

idea de que la finalidad del aprendizaje de una lengua extranjera consiste en convertirse en un usuario-aprendiente autónomo a lo largo de toda su vida, capaz de utilizar e interactuar significativamente en situaciones diversificadas de comunicación, el principio organizador de la categorización de las modalidades de enseñanza/aprendizaje ha pasado a ser preponderante.

Así, se puede situar cualquier situación de aprendizaje en un continuo⁵ que va desde el aprendizaje heterodirigido (Holec, 1992) hasta el aprendizaje autodirigido (Holec, 1979, 1999; Gremmo & Riley, 1997). En el aprendizaje heterodirigido, la determinación de los objetivos y de los contenidos, la selección de las estrategias de enseñanza (la metodología) y de la progresión, la elección de los soportes y la gestión del aprendizaje (ritmo, momento, lugar), y la evaluación de las adquisiciones, se presentan ajenas al aprendiente, ya que la institución y el docente deciden todo. En el otro extremo del continuo, el aprendizaje autodirigido aparece como diferente en el sentido de que, desde el inicio, se fija como objetivo otorgar al aprendiente el poder de tomar las decisiones que le conciernen para “aprender sin que le enseñen” (Gremmo & Riley 1997, p. 87).

Según el grado de guiamento este continuo recorta parcialmente otra clasificación organizada en torno al concepto de autoformación o de autoaprendizaje, y es, en cierto modo, la visión negativa de la categorización Competice. Ahí donde esta última declinaba los distintos planes en función de su relación con lo presencial, esta clasificación lo hace con relación a los momentos en los que el aprendiente se encuentra “liberado” de la presencia inmediata del docente y, por tanto, en situación autónoma. Así pues, debemos entender aquí “autoformación” en un sentido relativamente amplio, quedando reservada la expresión “aprendizaje autodirigido” al sentido más restringido de situación mínimamente guiada, como ya señalamos anteriormente. Dado a conocer en distintos planes, el concepto de autoformación así entendido se ha impuesto como central: autoformación complementaria, integrada, asistida, tutorizada o guiada, completa o libre... En este marco, aunque este punto siga siendo tema de debate (Springer, 1996), creemos que es posible afirmar que el aprendizaje autodirigido es una de las formas que puede adoptar la

⁵ Esta visión con forma de continuo no es unánime, especialmente entre los promotores del aprendizaje autodirigido para quienes existe una auténtica frontera entre las prácticas basadas en la autodirección y las demás (cf. Springer, 1996, p. 226)

autoformación guiada o tutorizada. Como precisa Holec (1998), la autodirección del aprendizaje no significa que el aprendiente quede aislado y abandonado a sí mismo⁶.

Presentaremos, a continuación, los distintos planes precisando en cada uno de ellos, por un lado, las modalidades de apropiación, en especial lo concerniente al “guiamiento” y, por otro, comparándolo con la categorización Competice.

3.2.1.- *La autoformación complementaria*

Con esta autoformación se trata de aumentar el volumen de actividad del estudiante y/o de proponer algunos remedios (gramática, comprensión oral, etc). En una institución dada, se puede hacer patente la necesidad de auténticos complementos de clase utilizables de manera autónoma en el centro de recursos. La característica principal es que, a pesar de que puedan ser obligatorios por decisión del docente porque, por ejemplo, permiten dar una nota de control continuado, siguen siendo opcionales desde el punto de vista didáctico, en la medida en que la progresión de las clases presenciales no depende de ellos directamente. Este es, precisamente, uno de los objetivos del proyecto FLADI⁷ (Formación en Lenguas Abiertas y a Distancia Interuniversitaria)⁸, en particular para aquellas lenguas cuyo aprendizaje se ha iniciado en la universidad (árabe, chino, ruso, japonés) y en las que la posibilidad de que el aprendizaje sea más intensivo se considera favorable para las adquisiciones. Se trata, ni más ni menos, de animar el trabajo personal del aprendiente de manera a apuntalar las aportaciones de la clase, de igual modo que el cuaderno de actividades para hacer en casa, e incluso, como ya se experimentó en el pasado, los discos flexibles o las cintas magnéticas. No obstante, los recursos multimedia permiten extender la gama de dispositivos lingüísticos (sonido, imagen, vídeo,...) y facilitar, en principio, su transporte (disquetes, CD-ROM, Internet). Esta situación puede asemejarse al “presencial mejorado” de la categorización Competice, con la excepción de que no se trata,

⁶ No ignoramos que existen situaciones que podrían calificarse de “autodidaxia institucional”, donde el centro de recursos se concibe como una mediateca de libre acceso sin mediación pedagógica. Springer (1996: 220) cita el centro Beaubourg como ejemplo tipo. Algunos centros de autoaprendizaje universitarios también proponen esta fórmula (llamada “autoaprendizaje libre” en la Universidad Stendhal).

⁷ N de T: FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaire) en el original.

⁸ Proyecto interuniversitario grenoblés presentado en la convocatoria “Initiative Campus Actions” de la Región Rhône-Alpes y guiado por la Universidad Stendhal en el marco de su Política Abierta de las Lenguas (N de T: *Politique Ouverte des Langues*, en el original).

necesariamente, de un complemento anterior o posterior a la clase⁹ sino, más bien, paralelo, como entrenamiento sistemático de saber hacer y aumento de la exposición a la lengua. Es más, se utiliza sobre todo el Centro de Recursos antes que la comunicación a distancia por Internet.

Permanecemos claramente en el marco del aprendizaje heterodirigido, exceptuando que algunas actividades se realizan en ausencia del docente y que, en función de las herramientas y las consignas, el aprendiente podrá, eventualmente, realizar algunas elecciones: elección de la navegación-itinerario, el ritmo, los ejercicios... Hay que señalar que el grupo de la configuración presencial no experimenta ninguna modificación, de hecho no se mencionan¹⁰ las actividades de los aprendientes en el centro de recursos. Sin embargo, el aprendiente, al actuar de ese modo, va a descubrir otro marco pedagógico y a su personal, aunque las actividades que le conducirán a ello no deberían llevarlo a solicitar una evaluación particular, puesto que la autoformación complementaria está concebida como autónoma completa, realizándose el vínculo con la formación a través de una “hoja de ruta” y de un balance cifrado (balance del recorrido, porcentaje de realización, marcadores de éxito...).

3.2.2.- La autoformación integrada

Su objetivo es diversificar las modalidades de aprendizaje y las actividades, proporcionar al grupo una vida fuera de la clase y, al mismo tiempo, aligerar las constricciones del presencial proponiendo a los aprendientes una serie de actividades para que realicen de manera autónoma según el grado de guiamiento. Teniendo en cuenta que estas actividades requieren a menudo un acompañamiento tutorizado por parte del docente, si existe la posibilidad de que se reemplace un buen número de sesiones presenciales, como en el plan “presencial aligerado” de la categorización Competice, la característica esencial de estas clases es la estrecha relación entre los contenidos de formación no presenciales y presenciales (en centro de recursos o a distancia con Internet). Existe una auténtica continuidad entre los dos tipos de actividades tanto que, en principio, un aprendiente dado,

⁹ El proyecto ALIAS (Autoformación en Lengua Italiana para Aprendientes eSpecializados), calificado específicamente como presencial mejorado (Masperi y Balzarini 2003) correspondería más a este plan.

¹⁰ Por lo demás, el docente encargado del grupo puede no poseer un conocimiento preciso de este “recorrido paralelo” que ha sido definido por un responsable pedagógico en función del sílabo de la formación.

a menos que pierda enormemente en calidad formativa, no puede asistir a unos y a otros no. Seguimos en el marco de un aprendizaje heterodirigido, pero la naturaleza misma de las actividades propuestas, mucho más abiertas que en el caso anterior, de igual modo que la madurez del público al que se dirige y el elevado grado de autonomía, provoca que algunos aspectos de la formación se negocien en el grupo y con el docente. En el marco de un trabajo preparatorio del proyecto FLADI, arriba mencionado, se elaboró y experimentó un módulo de estas características para el aprendizaje del italiano, bautizado “Tutti a bordo!”¹¹. Organizado en torno a la conducta de tareas realizadas a partir de la consulta de documentos diversos (fragmentos de periódico, libros, enlaces a páginas italianas institucionalizadas, gran público y didácticas), las tareas fueron objeto de una explotación en clase (exposiciones, debates,...) según distintos formatos de interacción (cf. Masperi & Balzarini 2003). Al no ser la configuración personal el único indicador cuantitativo de la formación (por ej. número de horas de clases en el aula), los reagrupamientos se pueden organizar de otra manera, por ejemplo, alternando los reagrupamientos en grupo completo o en medio grupo. La relación pedagógica evoluciona en la medida en que el aprendiente puede obtener del docente una tutoría individualizada de sus actividades, vía Internet y el correo electrónico (por ej. síntesis escrita de documentos que hay que corregir antes de editarlos, preparación de una exposición para que se retoque antes de presentarla, etc.). Además, efectuado en centro de recursos, el aprendiente puede solicitar el marco pedagógico disponible (expertos lingüísticos y didácticos) gracias al carácter abierto de las tareas que debe realizar.

3.2.3. - *La autoformación tutorizada*

Cuando lo que hemos venido llamando hasta ahora configuración “clásica” presencial (por ej. un docente y un grupo de aprendientes que se reúnen a horas fijadas y con intervalos regulares en un aula) deja de ser una realidad patente, porque el espacio pedagógico dominante en la formación ya no es la clase y porque el grupo-clase ya no es una realidad tangible, sugerimos entonces que se hable, en un sentido amplio, de autoformación tutorizada. Distinguiremos dos tipos: la autoformación guiada y la aprendizaje autodirigido.

¹¹ Concebido y realizado por Elena Tea, ATER en el departamento de italiano de la Universidad Stendhal Grenoble 3, consultable en línea en la web de la Universidad Stendhal.

En ambos casos la presencia de un marco pedagógico está asegurado, de ahí que aparezcan reunidas bajo la misma etiqueta, pero, como ya expusimos anteriormente, la finalidad del aprendizaje autodirigido es, ante todo, de orden metacognitivo, mientras que la de la autoformación guiada se centra más en los contenidos, ya que la función del marco pedagógico se va a diferenciar sensiblemente. De este modo, preferimos hablar de consejero antes que de tutor en el aprendizaje autodirigido. Si las funciones de experto didáctico y lingüístico (Gremmo 1999, p. 62) se atribuyen al tutor en la autoformación guiada, en el aprendizaje autodirigido, por el contrario, la primera misión del consejero consiste en conseguir que el aprendiz se convierta él mismo en experto didáctico, en el sentido metodológico y psicolingüístico, haciendo que desarrolle su capacidad de aprendizaje, proporcionándole la posibilidad de que desarrolle sus representaciones y estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas (cfr. O'Malley & Chamot 1990; Degache, 2000). Parece, entonces, que la diferencia esencial reside en el hecho de que la función del tutor en la autoformación guiada, como prueban Dejean y Tea (2002: 147), no prevé en numerosos casos “un trabajo sistemático enfocado a desarrollar la competencia metacognitiva”¹², siendo ésta definida como un subconjunto de la competencia estratégica (Springer, 2002, p. 64); es decir, la capacidad del aprendiz de encargarse de su aprendizaje a partir de la autoobservación y autoevaluación de su comportamiento, estrategias y producción en L.E.. El tutor debe saber, de igual modo, cómo favorecer las estrategias de aprendizaje de los aprendientes, pero su evaluación psicolingüística no suplanta a su evaluación lingüística y didáctica (Springer, 1996), mientras que en el caso del consejero, la primera evaluación aparece como predominante, de ahí la necesidad de una gran disponibilidad –incluso de un interés por la investigación como ya defendimos (Degache & Masperi, 2003)–, puesto que, y como apuntan muy bien Dejean y Tea, el desarrollo sistemático e individualizado de las competencias metacognitivas supone un “trabajo devorador de tiempo” y, por tanto, también un riesgo de desequilibrio entre los distintos objetos en los que el aprendiz se concentra.

Responsabilizarse individualmente es, sin embargo, la característica principal de la autoformación tutorizada, sea cual sea la fórmula utilizada. De hecho, la mayoría de las veces, se recibe al aprendiz en el centro de recursos para entrevistarle individualmente

¹² Observación realizada respecto a la fórmula de autoaprendizaje guiado en el CAA de la Universidad Stendhal.

con un formador, con el objeto de establecer sus necesidades y conocer qué espera¹³. Y es ahí donde reside la diferencia entre los dos tipos que estamos considerando. La autoformación guiada propone un recorrido adaptado¹⁴, después de haber realizado, por ejemplo, un test-diagnóstico de competencias, con la posibilidad de encontrarse con un tutor de vez en cuando. En principio, la sesión concluye con un balance. El aprendizaje autodirigido no admite que se proponga al aprendiente un recorrido, puesto que su objetivo es que se halle en posición de responsabilizarse de su aprendizaje y todas las decisiones que conlleve en cuanto llega al Centro de recursos y, todo esto, de golpe (Barbot 2000, p. 78). Señalemos de todos modos, a este respecto que, en cuanto se sale de la visión dicotómica de los dos tipos de autoformación que nos ocupan aquí, todas las variaciones sobre el modo de guiamento son posibles (véanse, por ejemplo, las sugerencias de Demaizière & Achard-Bayle, 2003). Por añadidura, el objetivo de la entrevista inicial puede consistir en determinar el tipo de guiamento indicado para un individuo dado a través de la elaboración de un “contrato” (Barbot, 2002, p. 81).

El primer tipo se practica en el Centro de Autoaprendizaje de la Universidad Stendhal de Grenoble con el nombre de “autoaprendizaje guiado” (Greslou & Masperi, 1999; Dejean & Tea, 2002) o, en otros lugares, con el nombre de aprendizaje en autonomía guiada, al igual que en numerosos centros de lenguas universitarios siguiendo el ejemplo del de la Universidad Lumière de Lyon o de los de las Universidades de Bordeaux (web Sapag) o de Strasbourg (web Spiral, Springer, 1996) e, incluso, aunque con un nombre que lo asemeja más al aprendizaje autodirigido en vista del deseo de dejar al aprendiente “un amplísimo margen de iniciativa y libertad” (Demaizière & Achard-Bayle, 2003), en el

¹³ Esta entrevista se puede reemplazar por un “reagrupamiento de salida para sensibilizar a los aprendientes en las nociones de autonomía y en lo que tendrán que realizar, y hacer que se encuentren” (Barbot, 2000, p. 78)

¹⁴ En fecha reciente se han propuesto unos dispositivos informatizados para definir automáticamente los recorridos que hay que seguir (cf. Springer 1996, p. 222; Sánchez Paniagua, 2002), después de un eventual test-diagnóstico, buscando la eficacia y la expansión, pero con numerosas variaciones posibles del plan de formación, por ejemplo, mediante la intervención de un tutor en determinados momentos o mediante la posibilidad de dejar que el mismo aprendiente elija el recorrido, lo que constituye otra cosa que “un conjunto de módulos de formación predefinidos por el trabajo autónomo” (Springer, 1996, p. 219), más bien una “autoformación guiada asistida por ordenador”.

campus de Jussieu (véase también Demaizière, 1996; Demaizière & Foucher, 1998)¹⁵. Citaremos, por último, el proyecto Tutolangues que constituye un ejemplo original de autoformación tutorizada híbrida en el instituto agrícola. Para resolver el espinoso problema del mantenimiento de grupos con efectivos reducidos en una determinada lengua, se ha pensado en disociar el seguimiento metodológico (evaluación psicopedagógica) del seguimiento disciplinario (evaluación lingüística y didáctica) haciendo que éste último sea posible a distancia con medios audiovisuales (teléfono, fax, videoconferencia) y digitales (correo electrónico) (Demaizière & Achard-Bayle, 2003, web Educagri).

Retengamos claramente entonces que lo que marca la diferencia entre los dos tipos de formación que estamos estudiando es, como subraya Claude Springer (1996, p. 225), el papel del guiamento institucional que se reivindica manifiestamente en la autoformación guiada “que parte del principio de que las experiencias y los aprendizajes necesitan apoyo”, mientras que el otro acercamiento cuenta con la “capacidad natural de autodirección” del aprendiente (Springer, 1996, p. 227).

Estos dos tipos de formación, por otro lado, no pueden aplicarse en ninguno de los planes de la categorización Competice, a menos que el término “presencial” de “presencial reducido” se entienda como “tiempo de contacto entre aprendiente e interventor pedagógico”, individualmente o en grupo, lo que confiere a este término un significado muy distinto del que le hemos venido atribuyendo. El acercamiento se acenturará más, según nuestra opinión, cuando la autoformación se coordine y gestione por medio de una plataforma en línea, en Intranet, es decir, a través de un acceso controlado por medio de identificadores en Internet¹⁶. Estos dispositivos permiten flexibilizar, aun más, las constricciones de organización del presencial, entendido en un sentido amplio, haciendo posible que el aprendiente acceda a distancia, desde su domicilio o cualquier otro punto de

¹⁵ Nos referiremos útilmente al libro de Claude Springer (1996, capítulo 10) para la presentación de los distintos enfoques teóricos y metodológicos de la autoformación en lenguas, al de Marie-José Barbot (2000, capítulo 4) y a los artículos siguientes para un descriptivo de los dispositivos que apuntan hacia el aprendizaje autodirigido o la autoformación guiada: Holec (1998), Gremmo (1999), Blin (1998), Poteaux y el número 3/2000, en su conjunto, de la revista *Langues Modernes*; y en particular para la enseñanza del español, Lucchinacci (1999, 2000), Sánchez Paniagua (2002). Por último, para una constatación objetiva de los sistemas de aprendizaje autodirigido, en el lugar mismo de su concepción, a saber la universidad Nancy 2 y para una reflexión teórica de la introducción de la innovación, recomendamos que se consulte a Holec (1999) y a Gremmo (2000).

¹⁶ Citemos, por ejemplo, las plataformas del programa Quickplace, Lotus Learning, Web CT.

acceso de Internet¹⁷. En consecuencia, aunque el Centro de recursos siga siendo un paso obligatorio para algunas actividades y encuentros, ya no es el único lugar de autoformación. Siempre en el marco de un trabajo preparatorio del proyecto FLADI (cf. supra), se ha puesto a punto un módulo prototipo para el italiano titulado “Caso mai...” en la Universidad Stendhal (Masperi & Balzarini, 2003)¹⁸. Más aún que la flexibilidad espacial –y temporal, puesto que ¡es accesible las 24 horas del día los siete días de la semana! –, estas plataformas permiten dar respuesta a necesidades específicas y recrear una dinámica de grupo, gracias a la utilización de un entorno colaborador.

3.3.- La cuestión del entorno sociolingüístico

En las categorizaciones que hemos presentado hasta ahora, no hemos tenido en cuenta el “contexto de apropiación”, es decir, el entorno sociolingüístico (Dabène et al., 1990; Dabène, 1994), debido, sin duda alguna, a que nuestro estudio se ha limitado, como ya anunciamos anteriormente, al contexto institucional, por lo tanto, en situación aloglota. Sin embargo, con la utilización cada vez más extendida de los dispositivos presentados líneas anteriormente, todo debe reconsiderarse. Para empezar, ¿es casualidad que se hable de entorno de formación a distancia (véase aquí mismo Quintin & Depover, 2003)? En efecto, podemos obtener una lectura más tecnológica de este concepto a través de “la idea de disposición de elementos heterogéneos (chat, forum, software colectivo, biblioteca virtual, clases en línea...) integrados en un mismo conjunto, accesible a distancia por medio de las redes multimedia interactivas [...] de tal manera que permitan recurrir a acciones de formación...” (ibíd.). Pero más aún, la utilización del término “entorno” revela la idea de que el aprendizaje se inscribe necesariamente en el marco de la interacción social y de una “pedagogía de la mediación social” (Springer, 1996, p. 228). Retomada hace algunos años para defender “la calidad y la personalización del guiamiento pedagógico” (ibíd.) en el marco de la autoformación tutorizada, esta dimensión se ve reforzada por las iniciativas actuales que apuntan a estos entornos, especialmente por dos razones:

¹⁷ Pero con un tiempo de acceso y velocidad variable en función del tipo de conexión y siempre que se disponga de un material adaptado a las necesidades de la plataforma y de los recursos utilizados.

¹⁸ Concebido y realizado por dos estudiantes de DESS Formador/Conceptor Multimedia en Lenguas, Raffaella Balzarini y Yannick Hamon, en el marco de prácticas profesionales en la Política Abierta de las Lenguas bajo la dirección del autor de estas líneas.

- En primer lugar, todas responden a la necesidad de reintroducir al grupo, una comunidad de aprendientes (véase las “sesiones en grupo pequeño” de Demaizière & Achard-Bayle (2003) o las propuestas de reagrupamiento de Barbot (2000, p. 80)), de ahí el desarrollo de los “aprendizajes colaboradores asistidos por ordenador” (Mangenot, 2001) para favorecer toda forma de socialización entre pares aprendientes y su “sentimiento de pertenencia a una comunidad de aprendizaje” (Quintin & Depover, op. cit.);

- A continuación se ha producido una concienciación en cuanto a la posibilidad que ofrecía Internet para contactar con locutores “nativos” con el fin de practicar una comunicación auténtica, aunque “a través del ordenador” (Mangenot, op. cit., véase también las contribuciones de la primera parte de este escrito), de ahí la proliferación de proyectos como Tandem, Cultura o Galanet¹⁹ los cuales, con formas distintas, relanzan la correspondencia lingüística de antaño, pero con unos medios mucho más rápidos, que ofrecen mejores resultados, y buscan activar entornos de aprendizaje que sean didácticos en esta relación. En estos proyectos, los locutores nativos también son pares, de ahí que se refuerce la “mediación y cohesión sociales”.

En definitiva, los entornos en cuestión, optando por una “metáfora espacial”, se asemejan a menudo a “campus virtuales” (Quintin & Depover, op. cit.) o “campus digitales” y, desde ese momento, conforman entornos sociolingüísticos singulares:

- Homoglotos cuando el aprendiente consulta las fuentes multimedia dirigidas a los locutores nativos e interactúa con ellos en lengua extranjera;
- Plurilingües cuando cada uno se expresa en la lengua del otro (Tandem) o en su propia lengua y entiende la(s) del (de los) otro(s) en intercomprensión (Cultura, Galanet²⁰).

La naturaleza de las interacciones en tales entornos, debido a su singularidad por el enfoque nuevo y adelantado que pueden dar a la “comunicación exolingüe” (Py, 1990; Porquier, 1984), abre un campo de investigación y de análisis muy prometedor que puede cuestionar los discursos y representaciones de la moda, no siempre positivos, sobre las

¹⁹ Véase por ejemplo en relación con estos proyectos las web Tandem y Helmling (2002), la web Cultura y Furstenberg y al. (2001), las dos webs del proyecto Galanet y Degache (2003).

²⁰ Francés e inglés en Cultura, español, francés, italiano y portugués en Galanet.

relaciones entre comunicación a través del ordenador y aprendizaje (véase aquí mismo Araújo e Sá & Melo).

3.4.- *¿Una categorización estabilizada?*

Nos quedaremos en este examen de la cuestión con que la autoformación en centros de recursos permiten “salir de las constricciones didácticas tradicionales que son las de las tres unidades clásicas: lugar, tiempo y docente” (Springer, 1996, p. 219). Hasta ahora hemos analizado ampliamente los aspectos espaciales; nos gustaría, además, añadir algunas observaciones que conciernen a las otras dos unidades, el docente y el tiempo.

En cuanto al docente, en estos nuevos espacios existe una “diversidad de interventores en contacto con el aprendiente” (Demaizière & Achard-Bayle, 2003) y de funciones: en el polo docente, tutor, consejero, responsable de formación, con funciones diferenciadas puesto que a menudo se recomienda que se procure “que el docente que evalúa no sea el que recibe durante la entrevista individual de manera que se disocien mejor los papeles”, a veces, también, un nativo que anima los talleres de conversación (Gremmo, 1999); en el extremo no docente, aunque a menudo las mismas personas acumulen varios papeles, el monitor de recepción, a veces un documentalista, incluso un ingeniero pedagógico, un responsable de proyecto y, por supuesto, el personal administrativo y técnico (informático y audiovisual), los cuales, en este espacio abierto que es el centro de recursos, suelen entrar en contacto mucho más fácilmente con los aprendientes que en otros espacios. Vemos entonces que aparece un nuevo problema: ¿cómo gestiona el aprendiente los intercambios en un espacio semejante y con todos estos interventores?, ¿de qué naturaleza son sus interacciones?, ¿desarrolla un sentimiento de pertenencia a un grupo del mismo modo que en una clase?

Ya hemos mencionado la cuestión del tiempo y su gestión. Es un punto fundamental que la ingeniería de formación en lenguas debe destacar a partir de dos principios básicos:

1. en igual número de horas al de la configuración de grupo clásica “la relación con el tiempo es muy diferente” (Demaizière & Achard-Bayle, 2003);
2. “el tiempo de trabajo de los estudiantes está (casi) completamente dissociado del de los docentes” (Poteaux, 2000), en duración y en momentos.

De todos modos, debemos reflexionar ampliamente para elaborar estrategias que aseguren la perennidad y el despliegue de estos dispositivos. El entusiasmo y la entrega de unos cuantos, tanto del lado de los docentes y otros interventores como del lado de los aprendientes²¹, no es suficiente. Se tienen que encontrar soluciones pedagógicas, tecnológicas, aunque también institucionales, que garanticen la inserción curricular. Este es el reto esencial desde el momento en que se da crédito a los dos principios temporales arriba mencionados.

En definitiva, y para concluir este punto, teniendo en cuenta las numerosas preguntas aunque también el dinamismo de la investigación en las distintas áreas concernientes (didáctica, informática, ingeniería de formación, etc.) y el número siempre en alza de investigadores que se interesan por el tema, así como la rápida evolución de las tecnologías, la categorización de las situaciones de enseñanza/aprendizaje creada por los entornos multimedia, todavía no se ha llegado a un resultado estabilizado²².

El término “autoformación”, además, sigue generando efectos indebidos o reductores. Citaremos como ejemplo las siguientes representaciones: “economía de escala” para muchos “decisorios”; “encontrarse abandonado a uno mismo” para numerosos aprendientes; o más subrepticamente “tiempo de trabajo personal de un aprendiente con una herramienta informática” para algunos docentes (Demaizière & Uebersfeld, 1998). Sin duda alguna, esta es la razón por la que un término más genérico, una sigla de hecho, tiende a ganar terreno en la actualidad: FOAD²³, Formación Abierta y A Distancia. Debido a que esta noción puede recubrir la mayoría, incluso la casi totalidad de los planes o de modelos de formación aquí considerados, convenimos plenamente en esta evolución siempre y cuando se asiente la acepción. Tomando como referencia los trabajos del equipo de Formasup²⁴, los de Demaizière (2002) y sobre todo, los de Demaizière & Achard-Bayle (2003), la Formación en Lenguas Abierta y a Distancia (FLAD)²⁵ se puede definir como un

²¹ En una encuesta preliminar al proyecto Galanet (Degache, 2002), sondeamos el interés potencial para participar en este proyecto apuntando a la intercomprensión en lenguas románicas. Para el público de estudiantes de ciencias exactas, la razón más a menudo mencionada para no participar y la condición más a menudo citada para participar era, en ambos casos, la falta de tiempo.

²² El lector que quiera profundizar en el tema, ampliándolo, puede consultar con gran utilidad las obras de P. Carré que tratan de la autoformación en relación con la formación profesional (cf. Demaizière & Uebersfeld, 1998), y el artículo de Blin (1998, p. 220)

²³ N. de T. FOAD (Formation Ouverte et A Distance) en el original.

²⁴ Véase también la web Formasup.

²⁵ N. de T. FLOD (Formation en Langues Ouverte et à Distance) en el original.

dispositivo organizado y finalizado que posee tres características primordiales: accesibilidad, modularidad y disponibilidad.

1. *Accesibilidad*: es accesible para los distintos públicos, tanto el público de formación continua –posibilidad de aprender una lengua “a lo largo de la vida”– como el público de formación inicial de perspectivas diferentes; tiene en cuenta la singularidad de cada uno en sus “dimensiones individual y colectiva” (Demaizière & Achard-Bayle, 2003);
2. *Modularidad*: descansa en las situaciones pedagógicas complementarias y plurales en términos de tiempo, de lugares, de mediaciones pedagógicas humanas, tecnológicas, y de recursos” (ibíd.), apoyándose especialmente “en todo o en parte, en los aprendizajes no presenciales [...], a domicilio, en la empresa, o en un centro de formación” (Demaizière, 2002);
3. *Disponibilidad*: permite al aprendiente “una postura importante en cuanto al modo de trabajo, la conducta y la organización de sus aprendizajes” (ibíd.), asegurándole, al mismo tiempo, la presencia y la acción de un marco pedagógico.

4.- Para una evaluación de los entornos multimedia

¿Qué balance se puede sacar hoy en día de estos entornos multimedia, en especial de los modelos de autoformación llevados a cabo en contexto universitario? La exploración de la publicación especializada de estos últimos años nos lleva a comprobar la débil presencia de esta temática. Son muy pocos los aspectos cuantitativos, tasas de frecuentación, evolución a lo largo de los años²⁶ de los que se dispone; esto se debe, seguramente, a la dificultad de aislar los criterios de evaluación pertinentes. En realidad, ¿qué hay que tener en cuenta?

- ¿Las tasas de frecuentación y su evolución?
- ¿Las notas que han obtenido los estudiantes en su modulo de lengua o los resultados de los certificados independientes?
- ¿La tasa de satisfacción de los estudiantes?

²⁶ Citemos sin embargo a Pâquier & Veltcheff (2002) y al servicio interuniversitario SPIRAL de Strasbourg (véase web).

- ¿La diversificación de lenguas enseñadas?²⁷
- ¿La diversidad de misiones garantizadas, la multiplicidad de servicios prestados al dispositivo de enseñanza de las lenguas de un establecimiento dado (Dejean & Tea 2002, p. 148)?
- ¿La posibilidad de desarrollar un terreno fértil para la investigación en enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y para la formación didáctica de futuros docentes de lengua?
- ¿La posibilidad de trabar contactos universitarios mediante la reflexión común, el compartimiento de recursos y proyectos comunes?
- ¿Las consideraciones puramente gestoras de la institución?²⁸

¿Consideraciones más políticas de esta misma institución, en términos de imagen y expansión?²⁹

Debido a que estos criterios, y tal vez otros, son pertinentes, no es fácil hacer balance de la realización de estos dispositivos. Algunas publicaciones no dudan, sin embargo, en apuntar las dificultades que se han encontrado en el contexto universitario (Pâquier & Veltcheff, 2002), especialmente a “medio o largo plazo, cuando la instalación de sistemas parecía acabada” (Gremmo, 2000, p. 6): traspaso de estos dispositivos a un personal “no permanente y no formado” (ibíd.), docentes que “permanecen ajenos a las posibilidades, lo que se traduce por un estancamiento (y un envejecimiento) de los recursos disponibles”, instancias decisorias que rechazan el fundamento de la fórmula pedagógica y de la investigación didáctica asociada. Por todo esto, y a pesar de la diversidad de criterios considerados, tan sólo podemos esperar que la investigación se esfuerce en realizar en el futuro evaluaciones neutras y externas a estos entornos de aprendizaje.

Conclusión prospectiva: cuatro desafíos de los entornos multimedia

Introducidos para sustituir o complementar las estructuras de formación en las lenguas existentes, los entornos multimedia siempre representan cambios para la institución

²⁷ Menos dependiente de las constricciones de los efectivos, la autoformación puede permitir mantener/ampliar la paleta de lenguas propuestas en una institución.

²⁸ Más estudiantes, o al menos en igual número, con menos constricciones de huecos horarios y lugares, una gestión del personal docente simplificado, servicios administrativos simplificados, etc.

²⁹ Lo que numerosos autores apuntan calificándolo de “efecto escaparate”.

y para los actores directos e indirectos. Los riesgos de estos cambios son numerosos. Objetaremos que todo esto corresponde posiblemente más a la ingeniería de formación que a la didáctica de las lenguas, pero ésta no puede quedar al margen de este proceso si, efectivamente, su proyecto consiste en estudiar las situaciones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Como disciplina de cruce, debe interaccionar con las disciplinas que le permitan llevar a buen término este proyecto, y la ingeniería de formación es una de ellas. Así, pues, existe un desafío epistemológico.

El segundo desafío, directamente vinculado con el primero, consiste en conseguir la inserción curricular de estas formaciones, lo que tiene que pasar principalmente por:

- una referenciación/validación de las formaciones propuestas en los planes de estudio;
- un certificado de las formaciones cursadas³⁰;
- la consideración del cambio necesario de cultura del aprendizaje de los aprendientes.

El tercer desafío es socioprofesional. Ya hemos apuntado en estas líneas la diversidad de puestos y estatus en el marco pedagógico, pero el desafío socioprofesional también concierne al personal técnico y administrativo habida cuenta de la redefinición que hay que realizar en estos entornos de tareas, funciones y responsabilidades de unos y otros.

Para terminar, el último desafío que expondremos, sin pretender que sea de manera exhaustiva, es el desafío científico. Como ya hemos señalado en diversas ocasiones en estas líneas, necesitamos saber más sobre los distintos fenómenos ligados a esta situación de aprendizaje y sus efectos, sea cual sea su naturaleza. Además de la reflexión/elaboración mencionada en el segundo desafío, y la investigación-desarrollo relativa a la concepción de entornos informatizados para el aprendizaje, la investigación deberá centrarse, entre otras cosas, en:

- el estudio de los comportamientos, actitudes y estrategias de los aprendientes en semejantes entornos;
- el análisis de las interacciones de todo tipo con relación a las adquisiciones (por ej. análisis conversacional aplicado a los chats, interculturalidad en los intercambios distantes, contactos de lenguas);

³⁰ Tipo CLES por ejemplo (cf. webs DLADL y Langues-U).

- la concepción de recursos e investigaciones asociadas (por ej. análisis contrastivo de lenguas emparentadas, comprensión oral y diversidad de fuentes);
- la evaluación de los aprendientes y de los dispositivos;
- la puesta a punto de estrategias de formación para el personal que tenga que garantizar el marco pedagógico en estos entornos.

Como se puede apreciar, el desarrollo de entornos multimedia de aprendizaje ha abierto un nuevo paradigma didáctico que tan sólo acabamos de empezar a explorar.

Referencias bibliográficas

- Barbot, M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, colección Didactique des langues étrangères, Cle International.
- Blin, F. (1998), “Les enjeux d’une formation autonomisante de l’apprenant en environnement multimédia”, *Etudes de Linguistique Appliquée n°110*, Didier-Erudition, pp. 215-226.
- Dabène, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, Hachette, Coll. F, París.
- Dabene, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.C. & Foerster, C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier, Coll. Lal.
- Degache, C. (2000), “La notion de “stratégie” dans l’espace interdidactique”, in J. Billiez et al. (coord.), *La didactique des langues dans l’espace francophone: unité et diversité, Actes du 5è colloque international ACEDLE*, nov. 99, Grenoble, pp. 147-160.
- Degache, C. (2002), “Attitudes et représentations d’un public d’étudiants francophones sur l’intérêt d’enseigner/apprendre la compréhension croisée”, Coloquio programa Galanet, 20/11/2002, Universidad Complutense de Madrid *Textos electrónicos e informatización didáctica*, (disponible en <http://agora2.grenet.fr/GALANET>, sala “publicaciones”, página “seminario de Madrid-representaciones”).
- Degache, C. (2003), “Romance cross-comprehension and language teaching: a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution”, *International Conference. Teaching and learning in higher education: new trends and innovation*, Universidade de Aveiro (Portugal), 13-17/04/2003 (disponible en <http://agora2.grenet.fr/GALANET>, sala “publicaciones”, página “otros...”).
- Degache, C. & Masperi, M. (2003), “De quelques enjeux de l’apprentissage en autonomie en contexte universitaire: pistes de réflexion et propositions”, in D. Andréolle (coord.), *Hommage à Hélène Greven*, Université Stendhal Grenoble.
- Dejean, C. & Tea, E. (2002), “Types d’auto-apprentissage, modes d’accompagnement et usages des TICE”, in Barbot, M.-J. et Pugibet, V. (coord.), *Apprentissages des langues et technologies: usages en émergence, Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications*, enero 2002, Cle International FIPF, pp. 144-152.
- Demaizière, F. (1996), “Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques”, in *Les sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle* -

Médiations éducatives et aides à l'autoformation, volumen 29, n°1-2, cerse - université de Caen, pp. 67-99.

Demaiziere, F. (2002), "Pédagogie: Formations ouvertes ou (à peine) entr'ouvertes?", Artículo pedagógico, Café n°4, <http://www.cafepedagogique.net/divers/nostetes/index.php>

Demaiziere, F. & Achard-Bayle, G. (2003), "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts, à distance, autoformation", comunicación presentada en el coloquio internacional *Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS L&SH, 13-15 junio 2002.

Demaiziere, F. & Foucher, A.L. (1998), "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements et des dispositifs d'apprentissage ouverts: une expérience d'autoformation guidée", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 110, Didier-érudition, pp. 227-236.

Demaiziere, F. & Uebersfeld, J. (1998), "Analyse de *L'Autoformation*", de Carré P., Moisan A., Poisson D., in *Alsic*, vol. 1, n°1, pp. 59-62, <http://alsic.u-strasbg.fr>

Denise, M., Mangenot, F. (2003), "Hybridation des supports d'apprentissage et des modes d'accompagnement pédagogique", comunicación presentada con motivo del coloquio "Promouvoir l'apprentissage des langues européennes moins enseignées: politiques et méthodologies", Dijon, 7-9 abril 2003 <http://lingua.fc-tic.net>

Duveau-Patureau, V. & Bocquet, F., Schaff, J-L, Roy-Picardi, D. (2002), Rapport Compétice, MEN, DT, bD3,

http://www.formasup.education.fr/fichier_statique/etude/competicedef.pdf

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001), "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: the CULTURA Project", in *Language learning & Technology*, Vol. 5, n°1, enero 2001, pp. 55-102. <http://llt.msu.edu/>

Gremmo, M.-J. (1999), "Améliorer son expression orale en autodirection", in *Mélanges n°24*, CRAPEL, Université Nancy 2, pp. 59-90.

Gremmo, M.-J. (2000), "Autodirection et innovation", in *Une didactique des langues pour demain, Actes du colloque international du CRAPEL, Nancy 27-29 mai 1999, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, julio 2000, Hachette et CRAPEL, pp. 5-14.

Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1997), "Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée", in *Mélanges CRAPEL n°23*, pp. 81-107.

Greslou, E. & Masperi, M. (1999), "L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur à Grenoble: le CAA, MLC" http://greco1.upmf-grenoble.fr/journees-tice-07-99/Documents/Pres_MLC/sld011.htm

Helmling, B. (2002) (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Colección Crédif essais, Didier.

Holec, H. (1992), "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé", in L. Porcher (coord.), *Les auto-apprentissages*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Colección F, Hachette, pp. 46-52.

Holec, H. (1998), "L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation", in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, julio 1998, Hachette et Editions du Conseil de l'Europe, pp. 213-256.

Holec, H. (1999), "De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation", in *Mélanges n°24*, CRAPEL, Université Nancy 2, pp. 91-110.

- Holec, H. (2000), "Le CRAPEL à travers les âges", in *Une didactique des langues pour demain, Actes du colloque international du CRAPEL, Nancy 27-29 mai 1999, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, julio 2000, Hachette et CRAPEL, pp. 175-179.
- Lucchinacci, D. (1999), "L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol: le concept d'espace langue", in *Alsic, Vol. 2, n°1*, pp. 51-59.
- Lucchinacci, D. (2000), "L'Espace Langue: un exemple d'utilisation en espagnol", in *Les Langues modernes n°3/2000*, pp. 12-20.
- Mangenot, F. (2001), "Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur", in R. Bouchard et F. Mangenot (coord.), *Interactivité, interactions et multimedia, Notions en Questions n°5*, ENS Editions, Lyon, pp. 105-115.
- Maspero, M. & Balzarini, R. (2003), "Autonomie, environnements multimédia et apprentissage des langues: le cas de l'italien à l'Université Stendhal de Grenoble", actas del coloquio *Environnements Informatiques d'Apprentissage Humain*, Strasbourg, abril 2003.
- Paquier, E. & Veltcheff, C. (2002), "Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions !", in Barbot, M.-J. et Pugibet, V. (coord.), *Apprentissages des langues et technologies: usages en émergence, Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications*, enero 2002, Cle International FIPF, pp. 153-164.
- Porquier, R. (1984), "Communication exolingue et apprentissage des langues", in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée.
- Poteaux, N. (2000), "Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions", in *Les Langues modernes n°3/2000*, pp. 8-11.
- Puren, C., Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998), *Se former en didactique des langues*, Ellipses.
- Py, B. (1990), "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction", in D. Gaonac'h, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Colección F, Hachette, Paris, pp. 81-88.
- Quintin, J.-J. & Depover, C. (2003), "Le design des environnements de formation médiatisés à distance: quelques repères méthodologiques", in *Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Sánchez Paniagua, F. (2002), "Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne", in *Alsic, Vol. 5, n°2*, pp. 209-229.
- Springer, C. (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Ophrys, Paris.
- Springer, C. (2002), "Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de "compétence"", in V. Castellotti et B. Py (coord.), *La notion de compétence en langue, Notions en Questions n°6*, ENS Editions, Lyon, pp. 61-82.

Referencias de Webs de Internet (consultadas en 2003)

Cultura (proyecto colaborativo intercultural francoamericano):

<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura2001/index.html>

DLADL (Département de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues) U. M. Bloch Strasbourg

<http://dladl.u-strasbg.fr>

eTandem”

<http://www.enst.fr/tandem/etandem/etindex-en.html>

Formasup. Web del Ministère de l'Éducation Nationale français pour l'enseignement supérieur.

<http://www.formasup.education.fr>

Galanet plataforma en: <http://ute.umh.ac.be/galanet/>;

Véase también plataforma Quickplace. Seguimiento del proyecto en <http://agora2.grenet.fr/GALANET>

Langues-U, “campus numérique” para preparar el Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)

<http://www.langues-u.org>

Sapag (Service d'Apprentissage et de Perfectionnement en Autoformation Guidée) Bordeaux 2:

<http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/SAPAG/SAPAG.html>

Spiral (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation à Strasbourg): <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/>

Tandem (servidores)

<http://tandem.ac-rouen.fr/> ou <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>

Tutolangues, en Educagri. Web de enseñanza agrícola pública francesa.

<http://www.educagri.fr/actions/tutolangues/sommaire.htm>

Université Stendhal Grenoble 3.

Módulo Tutti_a_bordo_! http://www.u-grenoble3.fr/tutti_a_bordo_!