

UNIVERSITAT JAUME I

Departamento de Filología Inglesa y Románica



**Las Tecnologías de la Información y
de la Comunicación y la autonomía
de aprendizaje de lenguas.
Análisis crítico y estudio de casos en
el aprendizaje del FLE**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Mercedes Sanz Gil

Dirigida por:
Dra. María Luisa Villanueva Alfonso

Castellón, 2003

AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento, en primer lugar, a mi directora de Tesis, la doctora M^a Luisa Villanueva Alfonso, por haber aceptado gustosamente asumir la dirección de la misma y haber confiado en mí; por su valiosa ayuda académica y su apoyo humano; por sus claras orientaciones, sus excelentes consejos, sus muestras de amistad, de cariño y, sobre todo por su gran generosidad. En este duro y largo trayecto el entusiasmo de sus palabras en los momentos precisos, ha constituido el bastón de apoyo que ha soportado el peso de mis debilidades y ha posibilitado la finalización de este trabajo.

En segundo lugar, quisiera agradecer también a todos mis ya “antiguos” alumnos, su inestimable y desinteresada colaboración en la realización del estudio experimental, sin la cual, esta tesis no sería ahora una realidad, ya que constituye un pilar fundamental de la misma.

Finalmente, mi más sincero agradecimiento para todas aquellas personas que, de una manera u otra, con su ayuda, su ánimo o su confianza en mí, han hecho posible que este trabajo vea la luz.

ÍNDICE

- **INTRODUCCIÓN** 1

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">PRIMERA PARTE: Análisis histórico-sistemático de las teorías y metodologías de aprendizaje y su relación con el desarrollo tecnológico</p> |
|---|

- **CAPÍTULO 1. TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y SOPORTES TECNOLÓGICOS** 19
 - 1.1. **INTRODUCCIÓN** 21
 - 1.2. **TEORÍAS CONDUCTISTAS** 23
 - 1.3. **LA GESTALT O PSICOLOGÍA DE LA FORMA** 27
 - 1.4. **TEORÍAS COGNITIVISTAS Y CONSTRUCTIVISTAS** 29
 - 1.4.1. Modelo evolutivo y genético de Piaget** 30
 - 1.4.2. El aprendizaje significativo** 32
 - 1.4.3. Planes y estructuras de la conducta. La teoría de los esquemas** 36
 - 1.5. **TEORÍAS SOCIO-CONSTRUCTIVISTAS: VYGOSTKI Y BRUNER** 39
 - 1.6. **ÚLTIMAS TENDENCIAS** 44

| | |
|--|----|
| • CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS. UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA. | 47 |
| 2.1. INTRODUCCIÓN | 49 |
| 2.2. PRECISIONES TERMINOLÓGICAS | 50 |
| 2.2.1. La polisemia del término <i>método</i> | 51 |
| 2.2.2. Pedagogía y didáctica de la lengua | 53 |
| 2.2.3. Técnica y procedimiento | 54 |
| 2.3. APROXIMACIÓN HISTÓRICO-SISTEMÁTICA | 55 |
| 2.3.1. Metodología tradicional | 56 |
| 2.3.2. Metodología directa | 57 |
| 2.3.3. Metodología audiolingual y audiovisual | 59 |
| 2.3.4. Metodología SGAV y metodología situacional | 62 |
| 2.3.5. Metodología nocional-funcional | 65 |
| 2.3.6. Enfoque comunicativo | 68 |
| 2.3.7. Enfoque psicopragmático | 72 |
| 2.4. NUEVO ENFOQUE O MESTIZAJE DE METODOLOGÍAS? | 73 |
| 2.4.1. Tendencia a la autonomía | 80 |
| 2.4.2. El Marco de Referencia Europeo. El Portfolio de lenguas | 84 |
| 2.5. CONCLUSIÓN | 90 |

| | |
|---|-----|
| • CAPÍTULO 3. APORTACIONES ACTUALES DE LAS TIC AL CAMPO EDUCATIVO | 95 |
| 3.1. INTRODUCCIÓN | 97 |
| 3.2. EL HIPERTEXTO | 98 |
| 3.2.1. Orígenes y evolución del hipertexto | 100 |
| 3.2.2. Características del hipertexto | 105 |
| 3.2.3. Aplicaciones del hipertexto en educación | 112 |
| 3.3. INTERNET | 116 |
| 3.3.1. Orígenes de Internet | 120 |
| 3.3.2. Características de Internet | 123 |
| 3.3.3. Aplicaciones de Internet para el aprendizaje de lenguas | 126 |
| 3.3.4. Claves para analizar y seleccionar un sitio Internet con fines educativos | 130 |
| 3.4. PROGRAMAS EDUCATIVOS | 131 |
| 3.4.1. Características de los programas educativos | 134 |
| 3.4.2. Funciones que pueden realizar los programas educativos | 137 |
| 3.4.3. Clasificación de los programas educativos: | 139 |
| 3.4.3.1. Según el objetivo: Pedagógicos y no pedagógicos | 139 |
| 3.4.3.2. Según el modo de transmisión: off-line y on-line | 139 |
| 3.4.3.3. Según el contenido: aprender contenidos y aprender a aprender | 140 |
| 3.4.4. Diferentes formas de utilización de los programas educativos | 141 |
| 3.5. CONCLUSIÓN: NUEVAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON NUEVOS SISTEMAS | 142 |

SEGUNDA PARTE:
**Desarrollo de la autonomía de
aprendizaje y aplicaciones didácticas de
las TIC para el aprendizaje del Francés**

| | |
|---|-----|
| • CAPÍTULO 4. AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS Y OFERTA TECNOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN | 147 |
| 4.1. INTRODUCCIÓN | 149 |
| 4.2. LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE | 151 |
| 4.3. AUTONOMÍA E HIPERMEDIA | 162 |
| 4.3.1. Estrategias de aprendizaje de lenguas en autonomía con sistemas hipermedia | 166 |
| 4.3.2. Interacción Persona-Máquina | 174 |
| 4.4. ANÁLISIS DE SISTEMAS. PROGRAMAS EN RED PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS | 179 |
| 4.4.1. Características | 179 |
| 4.4.2. Propuestas de clasificación | 181 |
| 4.4.3. Análisis de páginas “FLE” desde el punto de vista del aprendizaje en autonomía | 186 |
| 4.5. PROPUESTAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS | 193 |
| 4.5.1. DIALANG | 196 |
| 4.5.2. SIAL | 199 |
| 4.5.3. SMAIL | 202 |

| | |
|--|-----|
| • CAPÍTULO 5. UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE INTERNET PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS. ESTUDIO DE CASOS. | 209 |
| 5.1. INTRODUCCIÓN | 211 |
| 5.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL | 214 |
| 5.2.1. Objetivos generales | 214 |
| 5.2.2. Objetivos específicos | 215 |
| 5.3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO Y MATERIALES | 216 |
| 5.3.1 Consideraciones previas | 216 |
| 5.3.2. Selección del público: criterios y cuestionarios | 218 |
| <i>5.3.2.1. Cuestionario para la identificación de los estilos de aprendizaje</i> | 219 |
| <i>5.3.2.2. Relación de estudiantes seleccionados</i> | 237 |
| <i>5.3.2.3. Cuestionario de identificación como aprendices de lenguas y como usuarios de las tecnologías</i> | 246 |
| <i>5.3.2.4. Cuestionario de autoevaluación del nivel de lengua según el Portfolio Europeo de lenguas</i> | 250 |
| 5.3.3. Selección de los materiales de trabajo | 253 |
| 5.3.4. Desarrollo de las sesiones de trabajo: actividades, evaluación y resultados | 264 |
| <i>5.3.4.1. Evaluación de la primera sesión</i> | 268 |
| <i>5.3.4.2. Evaluación de la segunda sesión</i> | 271 |
| <i>5.3.4.3. Evaluación de la tercera sesión</i> | 275 |
| 5.4. ANÁLISIS DE CASOS | 279 |
| 5.4.1. Introducción | 279 |
| 5.4.2. Presentación y análisis de los casos | 281 |
| <i>5.4.2.1. Caso n°1: estudiante CLM</i> | 281 |
| <i>5.4.2.2. Caso n°2: estudiante VMM</i> | 286 |
| <i>5.4.2.3. Caso n°3: estudiante PMM</i> | 293 |
| <i>5.4.2.4. Caso n°4: estudiante LMB</i> | 297 |

| | |
|--|-----|
| 5.4.2.5. <i>Caso n°5: estudiante TGV</i> | 301 |
| 5.4.2.6. <i>Caso n°6: estudiante NBR</i> | 305 |
| 5.4.2.7. <i>Caso n°7: estudiante CGG</i> | 309 |
| 5.4.2.8. <i>Caso n°8: estudiante EER</i> | 313 |
| 5.4.2.9. <i>Caso n°9: estudiante MCC</i> | 317 |
| 5.4.2.10. <i>Caso n°10: estudiante BCA</i> | 320 |
| 5.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE CASOS | 325 |
| | |
| • CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES GENERALES | 333 |
| | |
| • REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 357 |
| | |
| • ANEXOS | 379 |
| | |
| Anexo I: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje | 381 |
| Anexo II: Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los <i>estudiantes de primero</i> , según los resultados del cuestionario | 385 |
| Anexo III: Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los <i>estudiantes de segundo</i> , según los resultados del cuestionario | 389 |
| Anexo IV: Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los <i>estudiantes de tercero</i> , según los resultados del cuestionario | 393 |
| Anexo V: Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los <i>estudiantes de cuarto</i> , según los resultados del cuestionario | 397 |
| Anexo VI: Cuestionario de Identificación como aprendiz de lenguas y usuario de las tecnologías informáticas | 401 |
| Anexo VII: Cuestionario de Autoevaluación del nivel de lengua según el Portfolio europeo de lenguas | 404 |
| Anexo VIII: Actividad de la 1ª sesión (listado de direcciones) | 407 |

| | |
|--|--------------------|
| Anexo IX: Actividad de la 2ª sesión (recursos de francés en red) ... | 408 |
| Anexo X: Presentación de los recursos en carpetas y subcarpetas .. | 427 |
| Anexo XI: Actividad de la 3ª sesión | 429 |
| 1) plan de aprendizaje de la estudiante CLM .. | 430 |
| 2) plan de aprendizaje del estudiante VMM ... | 432 |
| 3) plan de aprendizaje de la estudiante PMM .. | 435 |
| 4) plan de aprendizaje de la estudiante LMB ... | 438 |
| 5) plan de aprendizaje de la estudiante TGV ... | 441 |
| 6) plan de aprendizaje de la estudiante NBR ... | 444 |
| 7) plan de aprendizaje de la estudiante CGG ... | 447 |
| 8) plan de aprendizaje de la estudiante EER ... | 450 |
| 9) plan de aprendizaje de la estudiante MCC .. | 452 |
| 10) plan de aprendizaje de la estudiante BCA .. | 455 |
| Anexo XII: Cuestionario Evaluación de la 1ª sesión | 457 |
| Anexo XIII: Cuestionario Evaluación de la 2ª sesión | 459 |
| Anexo XIV: Cuestionario Evaluación de la 3ª sesión | 462 |
| Anexo XV: Selección de recursos de Francés en la red | Contra- portada |

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas estamos asistiendo a una revolución electrónica que va moldeando la sociedad en la que nos encontramos, hasta llegar a un punto en el que las tecnologías electrónicas forman parte del mundo que nos rodea: comunicación, ocio, negocios, enseñanza, etc.

Iniciada con el sonido, dicha revolución se desarrolló más tarde con la aparición de la banda magnética. Superada más tarde por la tecnología de la imagen con el vídeo y la televisión, se encuentra actualmente en un momento importante, debido al uso generalizado del ordenador y su lenguaje numérico o digital. Cabe decir que hemos entrado en la era de la “intertextualidad electrónica” (Jacquinot, 1996): el ordenador puede crear imágenes, codificar textos, sonidos y así hacerlos accesibles, visibles y audibles sobre la misma pantalla final, puede también transportar estos documentos a lo largo y ancho del planeta en tan sólo unos segundos.

La integración y asimilación de dichas tecnologías en la vida cotidiana hace que se transformen en muchas ocasiones, y cada vez más, en elementos invisibles, tal y como lo relata J. Adell (1997) en la siguiente reflexión¹:

En prácticamente dos décadas, los ordenadores han pasado de ser unas máquinas que sólo servían para hacer grandes cálculos y que

¹ Las citas que referenciamos a lo largo de toda la tesis sin incluir número de página, corresponden a documentos extraídos de Internet, en los que no aparece el número de página.

debían ser manejadas por expertos, a ser consideradas casi un electrodoméstico. Los jóvenes que han crecido junto a estas tecnologías las han asimilado al igual que otras que encuentran en sus hogares, la televisión, el teléfono, el microondas, etc. Lo que para algunas generaciones es nuevo, para las más jóvenes forma parte de su escenario cotidiano y llega a resultar invisible.

Esta es una realidad que no debemos obviar quienes nos consideramos formadores, y, de una manera u otra, parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los que serán actores protagonistas del relevo generacional en las próximas décadas. En efecto, la educación a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, comúnmente llamadas TIC², favorece la integración posterior de los estudiantes en la sociedad de la información, tal y como lo expresa el informe Bricall sobre la *Universidad 2000* (Bricall, 2000: 455).

Las TIC han experimentado en los últimos años un desarrollo espectacular, difundiéndose en la mayoría de las sociedades avanzadas, con Estados Unidos y los países escandinavos a la cabeza.

El consumo de Internet se utiliza frecuentemente como indicador de este fenómeno. En este sentido, tras el Consejo de Europa de Lisboa del año 2000 se aportó un elemento interesante y a la vez ambicioso: el Plan de Acción *eEurope 2002*³, cuyo objetivo global es que el Viejo Continente esté conectado a Internet de manera generalizada, lo antes posible. Para lograr esta meta, desde sus comienzos, el Plan de Acción se centra en tres aspectos

² Relacionadas con las TIC, encontramos también las siglas NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y TICE (Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza (traducido del francés: *Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement*). De ahora en adelante utilizaremos estas siglas con el fin de agilizar el discurso.

³ eEurope 2002: http://europa.eu.int/information_society/eeurope/index_en.htm

básicos: Internet más barato, rápido y seguro; inversión en cualificaciones y recursos humanos; y el fomento del uso de la Red.

Según el informe, la difusión de Internet en los hogares de la Unión Europea aumentó aproximadamente del 18% en marzo de 2000 al 38% en diciembre de 2001. Aún así, algunos países de la Unión Europea han llegado a alcanzar índices de más del 60%, como Holanda o Suecia. No obstante, a pesar de que en España sólo un 24,7% de los hogares tenía conexión a Internet en diciembre de 2001, es importante señalar que el crecimiento del número de hogares conectados a la Red se ha multiplicado por cuatro desde hace dos años y por tres en el caso de la media europea, por lo que el esfuerzo ha sido mayor en nuestro caso.

La utilización de Internet por el conjunto de la población, es muy superior a los índices de penetración en los hogares, ya que en noviembre de 2001, casi el 50% de la población de la UE mayor de 15 años utilizaba Internet en casa, en el trabajo, en la escuela, en lugares públicos o sobre la marcha. En cifras absolutas, hay casi tantos usuarios de Internet en la Unión Europea como en EE UU.

Observamos pues, que Internet, en pocos años ha ganado miles de adeptos y ha extendido sus redes hasta límites insospechados, llegando a oficinas y hogares de todo el mundo y convirtiéndose en un gran medio de información y de comunicación.

La historia nos demuestra cómo cada vez que se ha introducido una nueva tecnología en la sociedad, ésta ha provocado importantes consecuencias políticas, sociales, culturales y educativas.

Las TIC representan en sí mismas un campo de conocimiento en expansión, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza. Estas tecnologías auguran en el campo educativo la progresiva desaparición de las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza, y la adopción de un modelo de aprendizaje más centrado en el estudiante.

La informática ha sido a menudo considerada como una solución mágica ante los problemas que planteaba la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se presenta, por el contrario, como una herramienta sofisticada y refinada puesta al servicio de las proposiciones lingüísticas y de los usuarios, pero que no sustituye de manera fetichista la acción metodológica ni la toma de decisiones de los aprendientes.

Siempre que algún medio nuevo aparece en el mercado, genera una esperanza pedagógica que se materializa en la creencia de que facilitará más la dura tarea de aprender y/o enseñar, es decir, la ilusión de que el nuevo medio va a solucionar todos los males y hará desaparecer todas las dificultades de aprendizaje.

En la mayoría de los casos se trata, como hemos dicho, de una simple ilusión porque los medios no se integran de manera adecuada en las propuestas metodológicas, sino que éstas, se supeditan al medio.

En el presente trabajo trataremos de mostrar cómo las tecnologías y las propuestas tecnológicas de aprendizaje más recientes pueden ser integradas en diferentes proyectos de aprendizaje, y de manera más o menos eficaz, según los aprendices, según su estilo cognitivo y de aprendizaje, pueden ayudar a limar esas dificultades de aprendizaje.

De manera global, encuadramos este trabajo en el ámbito del aprendizaje en autonomía, y en concreto, en la formación a la autonomía a través de las potencialidades de las TIC; campos de investigación, autonomía y TIC, de corte muy actual, pero que, tal y como expondremos en los diferentes capítulos, no se trata de conceptos recién inventados, sino que sus principios estructuradores suponen una evolución en el tiempo y un proceso de maduración.

En este sentido, nos planteamos como objetivo rastrear cómo aparecen diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje en autonomía en las diferentes corrientes psicopedagógicas, y en las diferentes metodologías de aprendizaje de lenguas. Del mismo modo, en el campo de las tecnologías aplicadas a la educación, se ha producido también un proceso de maduración en cuanto a las posibilidades técnicas que ofrecen, y en cuanto a la interacción con el usuario.

La autonomía, no es algo que surja de pronto en los aprendices, sino que es un proceso que requiere mucho tiempo y una formación en el desarrollo de determinadas destrezas. En este sentido, este proceso de autonomización converge con el desarrollo de destrezas particulares que el usuario necesita incorporar para hacer un uso rentable y significativo de las TIC, concretamente de los sistemas de hipertexto. De esta manera, hay que tener en cuenta a los usuarios y sus diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje. Pretendemos en esta tesis, por tanto, establecer puentes entre todos estos ámbitos, adoptando el punto de vista de la formación a la autonomía.

El desarrollo de la capacidad de aprender una lengua implica una toma de conciencia, una modificación de las representaciones o un enriquecimiento

de los conocimientos en tres grandes ámbitos de saberes o de destrezas: cultura lingüística, cultura de aprendizaje y metodología (Bailly, 1994: 93).

Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas, nos planteamos un estudio experimental, de tipo cualitativo, siguiendo la metodología del estudio de casos, que permite enriquecer con datos concretos y experiencias particulares el diálogo integrador que queremos establecer con el uso de las TIC para el aprendizaje de la lengua francesa en autonomía.

Este estudio nos llevará a extraer unas conclusiones que pueden servir para orientar futuras investigaciones en el ámbito de las TIC y la formación a la autonomía de aprendizaje, cualquiera que sea la lengua meta. Nuestras conclusiones pueden considerarse pues como hipótesis iniciales, que deberán ser validadas.

Presentamos a continuación la estructura formal que hemos escogido para plasmar toda nuestra investigación.

Estructuramos el presente trabajo en torno a seis capítulos, divididos en dos partes.

La primera parte, *Análisis histórico-sistemático de las teorías y de las metodologías de aprendizaje y su relación con el desarrollo tecnológico*, comprende los capítulos 1, 2 y 3, y recoge el estado de la cuestión que servirá de base teórica para nuestra experimentación.

En el capítulo 1, *Teorías de aprendizaje y soportes tecnológicos*, hacemos un recorrido por las diferentes teorías del aprendizaje que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y que han influido de manera notable en la concepción y desarrollo de las tecnologías educativas. Partimos de las teorías conductistas, de la máquina de enseñar y la enseñanza programada de

Skinner, basadas en el postulado de que se genera conocimiento a partir del principio activo de estímulo-respuesta. Señalamos a continuación, las aportaciones de la teoría de la forma o la Gestalt, y de las teorías cognitivistas y constructivistas: el modelo evolutivo y genético de Piaget, el aprendizaje significativo y la construcción de planes y estructuras de la conducta. Finalmente comentamos las teorías socio-constructivistas de Vygotski y de Bruner. Todas estas tendencias teóricas, más o menos constituidas en marco de referencia psicopedagógico, han estado en la base de los diferentes dispositivos tecnológicos creados o adaptados para fines pedagógicos.

En el capítulo 2, *Metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas y recursos tecnológicos. Una perspectiva histórica*, veremos cómo esas tecnologías, que han influido y se han dejado influir por las teorías del aprendizaje, van a ser adoptadas y adaptadas por la didáctica para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. La historia de las tecnologías y la de las metodologías está cuajada de interrelaciones muy interesantes porque permiten captar la evolución compleja y en espiral de estos dos ámbitos del conocimiento.

Tomamos especialmente como referencia para nuestro análisis histórico un recorrido por las metodologías y las tecnologías a partir del siglo XX (si bien haremos mención a teorías precedentes para encuadrar la exposición) por ser un siglo de continuos avances, que parece dominado por las palabras evolución, movimiento, transformación. En menos de un siglo, y más, cuanto más avanzaba éste, se han producido más cambios y avances tecnológicos y metodológicos en el ámbito de la enseñanza, que los producidos a lo largo de toda la historia anterior.

Este recorrido histórico-sistemático nos permite observar cómo la didáctica de las lenguas ha evolucionado desde una concepción de la enseñanza-aprendizaje de lenguas basada en la transmisión de conocimientos lingüísticos, sobre todo en términos de conocimientos declarativos, a una concepción procesual, que dirige la mirada hacia las estrategias de los aprendices y que se plantea la adquisición de la lengua como una apropiación personal de saberes y destrezas, relacionados con la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa.

Los ejemplos y los referentes que presentamos en este segundo capítulo están tomados en su mayor parte del Francés Lengua Extranjera (FLE), ya que se trata de la lengua objeto de estudio en el presente trabajo. Por otra parte, las investigaciones llevadas a cabo en la didáctica del FLE son un fiel reflejo de las corrientes más innovadoras aplicadas también a otras lenguas. Francia es uno de los países en los que el enfoque comunicativo adquiere una gran expansión y aceptación. Allí se encuentran los pioneros en la investigación y experimentación del aprendizaje en autonomía (CRAPEL⁴). Los lingüistas e investigadores franceses se cuentan entre los más innovadores y reconocidos, tanto en la investigación del FLE como de otras lenguas. El hecho de tomar el francés como referente no deja, sin embargo, de lado la bibliografía especializada en otras lenguas, en especial en el ámbito de los estudios ingleses. Con todo, la investigación en didáctica del FLE supone un espejo en el que se reflejan las investigaciones más actuales en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El capítulo 3, *Aportaciones actuales de las TIC al campo educativo*, está dedicado a la presentación de las TIC desde el punto de vista de su

⁴ CRAPEL : *Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues*, Université de Nancy 2.

aplicabilidad y utilización en el campo de la educación en general, y de la formación en lenguas en particular. Los dos primeros apartados tratan de los avances más revolucionarios y de mayor impacto en la sociedad de los últimos años: el hipertexto e Internet. En el tercero presentamos los programas educativos en general: los tipos de programas que existen, cuáles son sus principales características, así como sus funciones.

Las lenguas, en tanto que instrumentos que sirven para la comunicación son elementos vivos que están en continua evolución. El uso cada vez más frecuente entre los hablantes de las tecnologías de la información y de la comunicación, explica la necesidad de hablar de ellas como algo cotidiano, tanto es así, que desde hace un par de décadas asistimos a una explosión de términos y expresiones nuevas que forman parte ya de nuestra realidad más cercana y bagaje lingüístico de uso corriente.

En el caso de la lengua española, la *Real Academia Española*, recoge en su diccionario numerosas entradas relacionadas con las TIC, introducidas muy recientemente, otras sin embargo, todavía no se han incluido, pero existe una comisión dentro de la misma Academia que está trabajando en la creación de un diccionario terminológico que las recogería. Se trata de un dato significativo, si tenemos en cuenta que normalmente se tardan varias décadas en introducir y oficializar nuevos términos dentro de una lengua.

En el caso de la lengua francesa, tenemos una situación similar, la *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* (dglflf), organismo estatal encargado de las actualizaciones terminológicas, ha hecho público en el *Journal Officiel*, en apenas 6 años (desde 1998 hasta 2003), cinco documentos que recogen términos relacionados con la informática e Internet, acelerándose en los últimos meses con dos

publicaciones en apenas dos meses (el 8 de diciembre de 2002 y el 27 de enero de 2003).

En nuestro trabajo, por un lado, hemos querido reflejar esta realidad acompañando de una reflexión terminológica a cada nuevo concepto o término relacionado con las tecnologías que se ha ido introduciendo; por otro lado, con estas reflexiones terminológicas, hemos querido poner de manifiesto que la adaptación terminológica a las diferentes lenguas europeas de los términos relacionados con las tecnologías de la información y de la comunicación, es uno de los retos actuales de las mismas.

Nuestra segunda parte, *Desarrollo de la autonomía de aprendizaje y aplicaciones didácticas de las TIC para el aprendizaje del Francés*, comprende los capítulos 4, 5 y 6. En ella plasmamos nuestra opción metodológica y didáctica así como el estudio experimental en el que han desembocado nuestras reflexiones previas.

La siguiente cita extraída del primer boletín de la *Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior*, resume en buena medida nuestro punto de partida de esta segunda parte:

El nuevo entorno en que se desarrolla la educación superior una vez concluido el período de Universidad de masas, ha hecho de la calidad de la docencia el principal elemento diferenciador. En este nuevo contexto de “Accountability” (rendición de cuentas)⁵ el profesorado es la piedra de toque principal de la reforma universitaria. El gran reto es adaptar su papel a una nueva realidad en donde el aprendizaje ya no se concentra exclusivamente en el aula sino que pasa también por el acceso a las Tecnologías de la

⁵ Las comillas y el paréntesis pertenecen a la cita original.

Comunicación (TIC), por el aula virtual y por la enseñanza semipresencial y a distancia.

En el capítulo 4, *Autonomía de aprendizaje de lenguas y oferta tecnológica para la formación*, abordamos el tema del aprendizaje de lenguas desde el punto de vista de la autonomía y de las aplicaciones del hipertexto. Recogemos, en primer lugar las definiciones y aportaciones de diversos autores sobre el concepto de autonomía que consideramos relevantes para nuestro enfoque sobre las TIC. Desde nuestro punto de vista, el reto de los multimedia de última generación está en su integración en los planes personales de aprendizaje, y en el tratamiento de la diversidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

En segundo lugar, recogemos los puntos esenciales a los que apunta la didáctica de las lenguas en la actualidad, y que hacen de la autonomía y la capacidad de gestionar la complejidad, aspectos clave.

Relacionando la autonomía con los sistemas hipermedia, nos parece fundamental abordar el tema de las estrategias que es necesario desarrollar para poder realizar un aprendizaje de lenguas en autonomía con sistemas hipermedia, así como la relación que en esa situación se establece entre la persona y la máquina.

Muchos autores hacen referencia a Internet como la “gran maraña de la red”. En efecto, el volumen ingente de información y documentación que circula por esta red hace que en ocasiones se perciba la red “enmarañada”. Ante esta situación, se hace imprescindible la gestión de esa información.

Centrándonos en los sistemas que se pueden utilizar para el aprendizaje del francés como lengua extranjera que encontramos en Internet, presentamos una clasificación de los mismos, atendiendo al tipo de usuario y al tipo de

aplicación que se hará de esos recursos. Analizamos igualmente algunos programas de aprendizaje del francés, desde el punto de vista de la autonomía y presentamos tres propuestas de aprendizaje de lenguas de reciente creación que plantean opciones metodológicas y pedagógicas acordes con las potencialidades de las tecnologías de última generación y con las tendencias actuales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que favorecen la autonomía, la diversidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad.

El capítulo 5, está dedicado íntegramente a la presentación y análisis del *estudio de casos* llevado a cabo con un grupo de estudiantes de la Universitat Jaume I, sobre la utilización de los recursos que ofrece Internet para aprender francés.

El principal objetivo de este estudio de casos es demostrar la necesidad de la *mediación* en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la autonomía y con la utilización de los recursos de Internet.

Es conveniente recordar que en la base misma del concepto de *mediación* existe un componente sociocultural. En esta línea, el *Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje de Lenguas*⁶, del Consejo de Europa, define la *competencia de mediación* como una competencia de carácter dialógico e intercultural. Sin embargo, tal y como señala Lévy (2003: 11), la mediación abarca ámbitos muy variados, y es una noción, un término y una práctica que se aplican en diversos campos: en el campo del derecho, de la psicología, de la traducción y de la interpretación en el mundo diplomático, en la psicopatología de las relaciones interpersonales, en la política de acogida e integración de inmigrantes, etc.

⁶ Exponemos las principales directrices del Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje de lenguas en el apartado 2.4.2., páginas 84-89.

En el campo de la psicopedagogía, es un término que se asocia con el papel del enseñante en los modelos de Vygostki y Bruner, de quienes hablaremos en el apartado 1.5. del capítulo 1⁷.

Como señala Lévy la noción de *distancia interpretativa*, que va pareja con la noción de mediación, hace que ésta se asocie a menudo con la idea de conflicto (Lévy, 2003: 13). Sin embargo, la mediación en didáctica abre un espacio de complejidad entre varios aspectos:

- a) Mediación entre el saber y el aprendizaje (saber hacer o destrezas y saber estar).
- b) Mediación entre los saberes y los públicos.
- c) Mediación entre los públicos y la institución.
- d) Mediación entre la teoría y la aplicación.
- e) Mediación entre la formación y la enseñanza, etc.

En todos los casos, la noción de mediación conlleva la idea de construir puentes que faciliten la comprensión, crear y negociar espacios de diálogo, acortar las distancias, desarrollar estrategias de acercamiento y tejer conjuntamente, a través del discurso, la trama de la intercomprensión.

Todas estas nociones han ido constituyendo una especie de lugares comunes (*topos*) o nubes tópicas que acompañan al término *mediación*, guardan coherencia con el concepto socio-constructivista de la mediación como apoyo a la formación a la autonomía de uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje de lenguas (Lévy, 2003: 13):

⁷ Ver páginas 39-43.

La distance interprétative aménagée par la médiation [vise à] faire voir, faire entendre, donner une voix (sans se substituer à celle-ci, prendre la parole en essayant de ne pas la garder). [La médiation a aussi] des fonctions réparatrices et reconstructrices en situation de tension, de conflit ou de guerre⁸.

En efecto, en la actualidad, el marco educativo se amplía en el espacio y en el tiempo más allá del marco escolar clásico. Las razones son: la necesidad del aprendizaje a largo plazo (*long life learning*), la movilidad de los ciudadanos, la relatividad de los términos de cercanía y de lejanía, y por supuesto, y de una manera clave, el uso de las TICE. En este contexto, la mediación deviene un concepto clave en la didáctica de las lenguas y de las culturas.

Exponemos en este capítulo quinto los pasos seguidos para llevar a cabo el estudio, desde la selección de los estudiantes, la selección de recursos, desarrollo de las sesiones de trabajo y evaluación de las mismas. Presentamos los criterios seguidos para la presentación y análisis de cada uno de los elementos. Finalmente analizamos 10 casos significativos y representativos del grupo.

El capítulo 6, por último, recoge las conclusiones generales que se extraen de todo este trabajo, así como las propuestas de apertura a nuevas investigaciones que completarían la presente o que derivan de ella.

⁸ Todas las traducciones al español de las citas que aparecerán en notas a pie de página han sido realizadas por la autora de esta tesis.

Trad: *La distancia interpretativa por la mediación tiene como objetivo hacer ver, hacer oír, dar voz (sin ponerse en el lugar de ésta, tomar la palabra tratando de no mantenerla). [La mediación posee también] funciones reparadoras y reconstructoras en situación de tensión, de conflicto o de guerra.*

PRIMERA PARTE

Análisis histórico-sistemático de las teorías y metodologías de aprendizaje y su relación con el desarrollo tecnológico

**CAPÍTULO 1: TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y
SOPORTES TECNOLÓGICOS**

**CAPÍTULO 1. TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y SOPORTES
TECNOLÓGICOS**

- 1.1. INTRODUCCIÓN
- 1.2. TEORÍAS CONDUCTISTAS
- 1.3. LA GESTALT O PSICOLOGÍA DE LA FORMA
- 1.4. TEORÍAS COGNITIVISTAS Y CONSTRUCTIVISTAS
- 1.5. TEORÍAS SOCIO-CONSTRUCTIVISTAS: VYGOSTKI
Y BRUNER
- 1.6. ÚLTIMAS TENDENCIAS

1.1. INTRODUCCIÓN

El debate sobre las tecnologías aplicadas a la educación no es reciente. Desde la antigüedad, filósofos, pedagogos, psicólogos y científicos se han preguntado por la naturaleza y la construcción del conocimiento y por los procesos de aprendizaje. Las investigaciones llevadas a cabo sobre el conocimiento y sus modos de elaboración han estado acompañadas, y fuertemente influenciadas, por los debates surgidos en torno al progreso de la automatización y de los intentos por construir modelos de inteligencia artificial favorecidos por el desarrollo de las ciencias computacionales⁹.

⁹ La computación tiene su origen en el cálculo, es decir en la preocupación e intento del ser humano por encontrar maneras de realizar operaciones matemáticas de manera cada vez más rápida y más sencilla. Así pues, numerosos inventos se han desarrollado a lo largo de

Del mismo modo, las experiencias y las contribuciones teóricas de psicólogos y de pedagogos influyen y modifican la manera de concebir el papel de las tecnologías en el aprendizaje.

Cualquier concepción sobre el aprendizaje presupone una determinada opción acerca de la materia y acerca de los fundamentos psicológicos de la construcción y de la asimilación de conocimientos. Todas ellas comparten la preocupación por unos aspectos generales: motivación, ejercitación e integración, y están relacionadas con posibles respuestas a la pregunta de cómo trabaja la mente en la actividad de aprender, pero cada una busca las respuestas desde un determinado punto de vista explicando aspectos parciales. En este primer capítulo, señalamos aquellas que más poderosamente han influido en la concepción y desarrollo de las tecnologías para el aprendizaje, desde las teorías conductistas desarrolladas a mediados del siglo XX, hasta el momento actual de integración práctica y conceptual.

la historia de la humanidad, siempre con el común objetivo de facilitar el cálculo matemático, unos con mayor fortuna que otros en su desarrollo y utilización, desde el ábaco (500 a. AC) procedente de Oriente, pasando por el mecanismo de Antikythera griego, la Pascalina, la Máquina Analítica de Babbage que dará lugar a la creación de lenguajes de programación, hasta llegar a la Máquina de Turing creada en el primer tercio del siglo XX y que supone el primer modelo teórico de lo que más tarde sería un computador programable y sobre el que posteriores dispositivos electrónicos y electromecánicos se apoyarán.

1.2. TEORÍAS CONDUCTISTAS

El primer dispositivo tecnológico aplicable al aprendizaje fue imaginado por B.F. Skinner en 1953 en el marco de la teoría conductista. Éste, parte del fenómeno analizado por Pavlov en 1930 sobre los reflejos condicionados que se producen en los animales (teoría del *condicionamiento reflejo*). Recordemos el ejemplo típico que ilustra esta teoría: el perro entrenado a recibir comida tras escuchar el sonido de una campanilla, secreta jugos salivares cada vez que ante sus oídos, se presenta el sonido de dicha campanilla, es decir, la respuesta del animal se ve condicionada al estímulo provocado por el sonido de la campanilla, o la visión de la persona que habitualmente le aporta el alimento, si para ello ha sido entrenado (Miller, 1968: 249).

Las teorías conductistas del aprendizaje parten de las bases de la psicología empírica dadas a conocer en 1913 por el psicólogo norteamericano John Watson, que consideran que el único objeto de la psicología es el comportamiento del individuo, ya que lo que pasa en su cerebro es imposible de conocer. La psicología conductista aspiraba a ser capaz de, dado un estímulo determinado, predecir la reacción (Miller, 1968: 98).

Los conductistas (Thorndike, Watson, Skinner, etc.) consideran que el hombre funciona a base de estímulos y de respuestas; estímulos que introducen información en su cerebro, y respuestas, que son las conductas que el hombre desarrolla como reacción a los estímulos. Afirman que son los comportamientos que proporcionan efectos positivos en la gente al actuar como respuesta a un determinado estímulo, los que se adquieren y se

confirman (teoría del *condicionamiento operante*, formulada por Skinner). Si una respuesta es seguida por un refuerzo positivo, aumenta la posibilidad de que la respuesta ocurra de nuevo. El reforzador (premio) es la recompensa que aumenta el aprendizaje.

Paralelamente a las investigaciones en el marco de las teorías conductistas que se desarrollaban en los Estados Unidos, los estudios de psicología de la Unión Soviética, aplicaban en sus experimentos el método de investigación reflexológica que parte de los mismos fundamentos. Destacaríamos a Leontiev, Luria, y Bédjretev entre el grupo de investigadores que llevan a cabo sus estudios bajo este método.

L. S. Vygotski¹⁰, coetáneo de estos reflexólogos (aunque olvidado y redescubierto en Europa y América, en la década de los 70-80) y formado en el marco de la reflexología, explica en un informe al Congreso Nacional de Psiconeurología, celebrado en Leningrado en 1924, en qué consiste la reflexología en estos términos (Vygotski, 1984a: 92):

Un reflejo cualquiera, en su parte reactiva (movimiento, secreción), se convierte en estímulo de un nuevo reflejo de aquel mismo sistema o de otro.

Observamos pues, cómo los estudios llevados a cabo a ambos lados del Atlántico en aquella época, vienen a confluír en unos mismos principios a la hora de intentar descubrir las leyes que rigen el comportamiento humano.

¹⁰ Tomamos esta cita de Vygotski, a pesar de que la importancia de su pensamiento se relaciona con la teoría de la acción y con el socio-constructivismo, ya que como él mismo dice tras anotar dicha definición en su artículo, no ha encontrado formulación por parte de ningún reflexólogo, sin duda debido a que dicha teoría se consideraba como tácitamente asumida por todo el mundo (Vygotski, 1984a: 93).

En el marco de la reflexología soviética (escuela de Leontiev y Luria), sin embargo, se introduce el concepto de *mediación* que será el precursor y un aspecto fundamental en las teorías de Vygotski sobre el aprendizaje. Hablaremos de ello, en mayor profundidad en el apartado 1.5. sobre las teorías socio-constructivistas.

Dichos estudios influirán de manera fundamental en los principios básicos que orientarán la creación y el funcionamiento de los mecanismos automáticos que intentan reproducir ciertas actividades humanas, entre ellas el aprendizaje, es decir, se trata de mecanismos en los que cada acción viene condicionada por la precedente y deriva en otra, que a su vez ofrece diferentes posibilidades, las cuales, en función de la que se escoja, proporcionará una respuesta diferente.

El dispositivo ideado por Skinner y conocido como *máquina de enseñar* (Smith, 1994: 534), fue creado en un principio en soporte papel. Consistía en varias hojas de papel, cada una de ellas identificada con un número de serie, de modo que no podían utilizarse en un orden incorrecto, un dispositivo de encuadernación las mantenía en orden, poseía incluso un accesorio para retomar el programa en el punto en que se había dejado en la sesión anterior.

Más tarde, este dispositivo se introdujo en ordenador, pese a las críticas recibidas en torno a la falta de innovación del “invento”. Este dispositivo consiste en organizar la progresión del aprendizaje controlando el comportamiento del alumno a través de preguntas cuya corrección puede ser automatizada gracias a un programa informático. Si la respuesta del alumno es correcta, recibe un refuerzo positivo: un mensaje de felicitación, aumento de puntuación, nueva pregunta de mayor dificultad, etc.; si la respuesta no es correcta, recibe sanciones: mensaje de error, vuelta a atrás forzosa, reducción de la puntuación, etc. Así surge la enseñanza programada.

Esta enseñanza programada se basa en el fraccionamiento de las materias a unidades mínimas, en la comprobación inmediata de su asimilación y en el refuerzo positivo. Dicho de otra forma, se enseña una materia fraccionada e inmediatamente se realiza un test, si el test es satisfactorio el

alumno recibe un estímulo positivo, si el alumno falla recibe un castigo y no se avanza en la enseñanza de la materia.

Entre las ventajas más importantes de las máquinas de enseñar Skinner destaca:

- a) La inmediata corroboración de la respuesta acertada.
- b) La probabilidad de que el mero manejo del artefacto (en enseñanza programada sería el ordenador) resulte lo bastante reforzador como para mantener al alumno atento a la tarea durante un buen rato cada día.
- c) Un sólo profesor puede vigilar a un gran número de alumnos que estén trabajando a la vez.
- d) Cada uno de los alumnos progresará a su propio ritmo, según su capacidad, tratando de solucionar tantos problemas o contestar tantas preguntas como le sea posible en el tiempo que dure la sesión.
- e) En caso de interrupción de la tarea, ésta podrá reanudarse en el punto mismo en que se ha interrumpido.

El aparato posibilita la presentación calculada de materiales dispuestos de tal modo que el planteamiento y la solución de un reactivo dependan de la respuesta dada al anterior y asimismo puedan registrarse los errores cometidos.

Esta enseñanza programada diseñada por Skinner marcará en lo sucesivo y de manera permanente el pensamiento sobre las tecnologías educativas. Más de medio siglo ha transcurrido desde la creación de este dispositivo, y todavía ciertos planteamientos fundamentales de la enseñanza programada permanecen y continúan siendo aplicados en los programas de enseñanza asistida por ordenador (EAO), y utilizados sobretudo en los países

anglosajones (Pouts-Lajus, Riché-Magnier, 1998). Los rasgos más frecuentes que permanecen en modernos programas son: la presencia de comandos asociados a una respuesta, la frecuencia de mensajes, la corrección inmediata y la valoración pedagógica de los errores de los aprendices y la individualización del ritmo de aprendizaje según el nivel.

Aunque este tipo de programas elaborados bajo concepciones conductistas del aprendizaje no facilitan la comprensión global de las situaciones, por el contrario, sí resultan eficaces en tareas de aprendizaje memorístico y de resolución de problemas de rutina.

1.3. LA GESTALT O PSICOLOGÍA DE LA FORMA

Como reacción a las teorías conductistas surge la *Psicología de la Forma* (*Gestalt*, en alemán). Los conductistas sostienen que la información y la adquisición de conocimientos le vienen dadas al sujeto desde el exterior, la Gestalt, por el contrario, tiene en cuenta el procesamiento interno de la información.

La Gestalt es una escuela de psicología que surgió en EEUU en los años 30 y está representada por los psicólogos alemanes M. Wertheimer, W. Köhler, y K. Koffka, refugiados tras la toma de poder del gobierno nazi.

El fundamento de esta escuela podría resumirse en la siguiente afirmación (Díaz, 1999):

La percepción humana no es la suma de los datos sensoriales, sino que pasa por un proceso de reestructuración que configura a partir de esa información una forma, una gestalt, que se destruye cuando se intenta analizar, y esta experiencia es el problema central de la psicología¹¹.

La Gestalt considera que las situaciones han de contemplarse de manera global para poder ser comprendidas.

Los psicólogos de la Gestalt introdujeron el concepto de *organización* entre el estímulo y la respuesta de los conductistas. Estos últimos consideraban el ambiente como una serie de estímulos independientes. Para los gestaltistas los fenómenos percibidos realmente son formas organizadas, no agrupaciones de elementos sensoriales, es decir, los fenómenos se interpretan como unidades organizadas de manera global, no como la suma de sus partes. Hablar de las sensaciones como si existieran aisladamente, o como si pudieran desplazarse de una parte del campo a otra sin experimentar alteración, es extremadamente artificial. Tan pronto como una sensación ocupa su sitio como parte de un todo perceptivo, su carácter se ve alterado por las otras partes de la configuración global (Miller, 1968: 158).

Algunas de las reflexiones de la Gestalt, entre ellas la organización y estructuración interna de la información, pueden considerarse como precursoras de teorías posteriores, entre ellas, la teoría de los esquemas, de la que hablaremos en el apartado 1.4.3. del presente capítulo. Del mismo modo, la organización del conocimiento, de la información en marcos, en esquemas, en ventanas, serán conceptos clave en la concepción y desarrollo posterior de las TIC.

¹¹Para una mayor información sobre la Psicología de la Forma se puede consultar el trabajo de K.A. Díaz (1999) que de manera sintética y clara da cuenta de los fundamentos e investigaciones llevadas a cabo por dicha escuela.

1.4. TEORÍAS COGNITIVISTAS Y CONSTRUCTIVISTAS

Las ciencias cognitivistas desarrollan sus teorías a partir de la descripción de la actividad mental. El aprendizaje no deriva de un fenómeno de causa-efecto, de estímulo-respuesta defendido por los conductistas; se trata más bien del resultado de diferentes procesos mentales.

El énfasis del cognitivismo radica en el desarrollo de la potencialidad cognitiva del sujeto para que éste se convierta en un aprendiz estratégico que sepa aprender y solucionar problemas; que lo que aprenda lo haga significativamente, es decir, incorporando los nuevos conocimientos a su esquema mental y estableciendo nuevos enlaces conceptuales. Uno de los rasgos del conocimiento significativo es que puede convertirse en pensamiento activo, ya que tiene potencia heurística o instrumental para construir nuevos conocimientos.

El constructivismo es un paradigma científico en el que convergen la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y la enseñanza como una ayuda, como una mediación a este proceso.

1.4.1. El modelo evolutivo y genético de Piaget

Hacia finales de la década de los 60, en el marco de las teorías constructivistas del aprendizaje, el americano Seymour Papert, en el M.I.T. (*Massachusetts Institute of Technology*), crea un lenguaje de programación llamado LOGO.

Discípulo directo de Piaget, Seymour Papert, crea LOGO a partir de las teorías sobre el desarrollo mental del niño expuestas por Piaget.

Piaget centró sus estudios en la evolución cognitiva del ser humano. Considera que desde su nacimiento, y siguiendo el desarrollo evolutivo de su inteligencia, el niño va construyendo sus conocimientos y sus propias estructuras intelectuales mediante la interacción constante con su entorno. Un entorno que proporciona al niño múltiples informaciones, algunas de las cuales están de acuerdo con su estructura cognitiva y no afectan al nivel de equilibrio al que ha llegado entre diversos esquemas cognitivos o perceptivos, otras por el contrario, rompen ese equilibrio y provocan un conflicto cognitivo, en términos de Piaget, un proceso de *asimilación-reorganización-acomodación* que le obligará a coordinar los elementos dispares y le facilitará finalmente el establecimiento de un nuevo equilibrio (Chomsky, Piaget, 1983: 210, 211):

[...] llamaré asimilación a la integración de nuevos objetos o de nuevas situaciones y acontecimientos a esquemas anteriores; [...]. Estos esquemas de asimilación son una especie de conceptos, pero conceptos prácticos. Son conceptos en el sentido que comportan la comprensión.

El alumno ha de participar activamente en el proceso de aprender, vinculando los conocimientos previos a la nueva información a través de una serie de estrategias de aprendizaje que incluyen técnicas de:

- a) Tratamiento de la información: repetición, anotación, subrayado, etc.
- b) Representación: diagramas, mapas conceptuales, modelos, etc.
- c) Organización: ordenación, identificación de la estructura de un texto, etc.
- d) Metacognición y metaaprendizaje: planificación, regulación, evaluación del proceso de aprendizaje.

En este marco teórico, LOGO se presenta como la herramienta que sintetiza los principios fundamentales y fundacionales de las teorías constructivistas. Se trata de una herramienta para “aprender a aprender”, un programa constructor para el aprendizaje de las matemáticas, que aporta una serie de ventajas al aprendizaje:

- a) Proporciona entornos de exploración, ambientes de aprendizaje, donde el alumno puede experimentar y comprobar las consecuencias de sus acciones, de manera que va construyendo un marco de referencia, unos esquemas de conocimiento, que facilitarán la posterior adquisición de nuevos conocimientos.
- b) Promueve un pensamiento riguroso, ya que el alumno se encuentra con la necesidad de explicar todos los elementos y relaciones que constituyen sus programas.
- c) Es un medio de expresión que invita a reflexionar sobre el proceso de construcción del conocimiento y sobre las propias metodologías de trabajo.

Se trata de un producto de fácil acceso, destinado tanto a los niños como a los adultos y que conoció un gran éxito en los años 80 en todo el

mundo. A España también llegó, pero no consiguió integrarse en la escuela, A. Pantoja recoge las siguientes causas (Pantoja, 2001):

Equipos desfasados, aulas con recursos insuficientes, profesorado conector de LOGO, pero escasamente preparado para ayudar al niño a explorar todas las posibilidades del programa, falta de apoyo institucional y de un espacio curricular y temporal donde ubicar este trabajo, y escasez de recursos específicos en los que se pueda apoyar el profesor, son algunos de los problemas con los que se enfrentó LOGO a la hora de entrar en la escuela.

Hay autores que manifiestan su insatisfacción desde el punto de vista pedagógico ya que únicamente se articula a través de la manipulación de objetos técnicos (Pouts-Lajus, Riché-Magnier, 1998).

Pese al declive evidente de este lenguaje en su aplicación práctica en entornos escolares, existen en la actualidad países en los que su utilización por parte de numerosos profesores sigue siendo clave en las prácticas docentes: Argentina, Brasil, Canadá, Eslovenia, Hungría, por citar algunos. Del mismo modo, desde 1991 existe una “Fundación LOGO”, creada con el fin de difundir en todo el planeta la filosofía del lenguaje organizando seminarios, talleres, conferencias, etc., y editando igualmente la revista *LOGO Update*.

1.4.2 El aprendizaje significativo

En contraposición con el aprendizaje memorístico y por repetición mecánica propio del conductismo, Ausubel, Novak, y Hanesian defienden el aprendizaje significativo. Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse con las estructuras cognitivas previas que poseen los alumnos, de

manera consciente, sustantiva, no arbitraria, resultando un aprendizaje funcional y transferible a nuevas situaciones, dando respuesta a los interrogantes, necesidades e intereses de los mismos estudiantes (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983: 48):

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionen con algún *aspecto existente específicamente relevante*¹² de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

Para desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos hay que plantear los nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos que ya poseen y estructurar los contenidos de manera que los conceptos más generales, más inclusivos, se presenten primero y faciliten la integración de muchos conceptos subordinados. En este sentido Ausubel, Novak y Hanesian sugieren utilizar unos *organizadores previos* (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983: 157):

Los organizadores previos contribuyen a que el alumno reconozca que los elementos de los materiales de aprendizaje nuevos pueden aprenderse significativamente relacionándolos con los aspectos específicamente pertinentes de la estructura cognoscitiva existente. [...] *los organizadores son presentados a un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material por aprenderse*¹³.

Es decir, se trata de elementos de una globalidad o nivel de abstracción tal que permiten establecer un puente entre lo que el alumno ya sabe y lo que

¹² Las cursivas y paréntesis son de los autores citados.

¹³ Las cursivas son de los autores citados.

necesita saber antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión.

Ausubel, Novak y Hanesian distinguen dos etapas en los procesos que desarrollan los alumnos para realizar un aprendizaje significativo:

- a) Etapa de *diferenciación progresiva* de los nuevos conocimientos con respecto a los que ya tienen.
- b) Etapa de *reconciliación integradora* de esos nuevos conocimientos con los ya existentes en su mente, a través de una reflexión crítica y memorización comprensiva.

Consideran que el aprendizaje en el cual el alumno no pone nada de su parte, eliminando así el efecto de retroalimentación que todo descubrimiento personal comporta, no es un aprendizaje significativo.

Los programas que pretendan promover en los estudiantes los aprendizajes significativos, que consideramos necesarios, han de tener muy en cuenta estos principios.

Los programas idóneos serían los *tutoriales*. Éstos, dirigen el aprendizaje de los alumnos, hacen preguntas y controlan en todo momento la actividad del alumno. La forma habitual de interactuar con estos programas exige al alumno la elaboración de una respuesta que considere válida ante las preguntas del ordenador, el cual detecta los errores cuando éstos se producen.

Este tipo de programas se opone en cuanto a la concepción y a su utilización a los programas llamados *no tutoriales*. En general, en estos programas, el ordenador adopta el papel de un laboratorio o instrumento a disposición del alumno y éste último tiene toda la iniciativa, pregunta y tiene una libertad de acción sólo limitada por las normas de funcionamiento del

programa. El ordenador no juzga las acciones del alumno, se limita a procesar los datos que éste introduce y a mostrar las consecuencias de sus acciones sobre un entorno. El estudiante debe sacar sus conclusiones (Marqués, 1995: 47). En los programas no tutoriales se exige llevar a cabo un aprendizaje por descubrimiento, es decir, un aprendizaje inductivo que va de los hechos a las teorías, de los aspectos concretos y particulares a los abstractos y generales promoviendo en los alumnos estrategias heurísticas de investigación mediante una serie de etapas: observación, verificación de datos disponibles, formulación de hipótesis, experimentación, elaboración de leyes, análisis del proceso de investigación. El alumno ha de crear sus propias estructuras de pensamiento, adquiriendo actividades estratégicas, que faciliten otros aprendizajes. Demasiada sobrecarga cognitiva, en nuestra opinión, para poder realizar un completo aprendizaje significativo de la materia desconocida. Ahora bien, hay quienes sostienen que las ideas aprendidas por descubrimiento son bien retenidas y fácilmente transferibles; llegan a afirmar incluso que « sólo se sabe lo que se descubre; el resto se conoce... y mal ».

Destacamos pues, la importancia del aprendizaje significativo en los procesos de memoria a largo plazo, ya que facilita la recuperación de los conocimientos adquiridos.

1.4.3. Planes y estructuras de la conducta¹⁴. La teoría de los esquemas

En 1977, Thorndyke constató, tras una experiencia llevada a cabo con sus estudiantes, que los humanos tienden a construir esquemas, patrones, estructuras, para comprender y retener las historias. Dicha experiencia consistía en hacer escuchar a un primer grupo de estudiantes una historia contada en el orden normal de presentación, y a un segundo grupo, la misma historia les era contada cambiando aleatoriamente el orden de presentación de las oraciones. El resultado fue que el primer grupo recordó casi todas las proposiciones en el mismo orden, y el segundo grupo no fue capaz de reconstruir la historia y recordó la información de una manera menos organizada (Mayer, 1981: 96).

Thorndyke realizó otra prueba más sobre su propio análisis de las estructuras cognitivas de las historias. Partía de la idea de que las personas intentan comprender los relatos tratando de acoplar las proposiciones a una estructura gramatical específica para la historia. Es decir, si se leyeran dos historias, una después de otra, teniendo la primera la misma estructura que la segunda pero diferente contenido, entonces al lector le resultaría más fácil comprender esta segunda historia, dado que acaba de construir una estructura idéntica a la que ahora tiene que utilizar. En este caso, comprender la segunda historia consistiría en encajar los personajes y los sucesos nuevos en una estructura que ya es familiar. Sin embargo, si la segunda historia requiere construir una nueva estructura, entonces sería más difícil entenderla ya que el lector debe deshacerse del primer esquema y construir uno nuevo (Mayer, 1981: 98).

¹⁴ Formulación tomada del título de Miller, Galanter y Pribram (1983), *Planes y estructura de la conducta*.

Shank y Abelson, también afirman que las personas utilizan estructuras de sucesos para comprender la información verbal. Por ejemplo, cuando en una conversación alguien cuenta algo, el interlocutor intentará encontrar en su memoria la estructura de sucesos más apropiada. Cuando se haya dado cuenta de qué estructura es la más apropiada será más fácil comprender lo que se está contando.

En este sentido, si las personas disponen de un conjunto de reglas gramaticales organizadas para historias, también es probable que posean otros sistemas gramaticales para comprender otro tipo de información. Por ejemplo Kintsch sugirió en 1974 una macro-estructura para artículos científicos (Mayer, 1981: 103).

Recordemos que ya los teóricos de la Gestalt hablaban de los fenómenos percibidos y de la información, como esquemas o estructuras organizadas que favorecen la evolución en el aprendizaje.

Las teorías cognitivas también admiten la naturaleza estructurada del aprendizaje avanzado. Según esto, cada área del conocimiento humano posee una estructura única integrada por conceptos y relaciones entre conceptos.

Los esquemas son paquetes de conocimiento en los que, además del propio conocimiento hay información sobre cómo debe usarse ese conocimiento. El carácter jerárquico de la organización de los esquemas conlleva necesariamente la existencia de conceptos genéricos de diverso nivel de abstracción.

En el campo de las lenguas, los estudios posteriores sobre la gramática del texto (Van Dijk, Kintsch, 1975, Fayol, 1985) y los géneros discursivos darán la razón a estos planteamientos. En efecto, los géneros discursivos son los marcos sociolingüísticos y cognitivos que organizan nuestros discursos en

la sociedad en que vivimos. Estos marcos responden a convenciones sociales y culturales que actúan como moldes flexibles y cambiantes históricamente pero al mismo tiempo lo suficientemente estables como para permitirnos identificar rápidamente ante qué texto nos encontramos (Villanueva, 1986, 1987, 2002).

Miller, Galanter y Pribram (1983: 27) establecen un paralelismo entre el comportamiento humano basado en la formación de planes y el funcionamiento interno de un ordenador. Definen el plan como « cualquier proceso jerárquico del organismo que puede controlar el orden en el que tiene que realizarse una secuencia de operaciones ». Para un organismo, un plan es esencialmente lo mismo que lo que un programa es para un ordenador.

Según la teoría de los esquemas, existen otros planes de carácter más general a los que Miller, Gallanter y Pribram (1983: 195-198) denominan “metaplanes”:

Cuando decimos que la mayoría de los planes son recordados y no creados, no queremos decir que el plan esté almacenado en la memoria, listo para ejecutarse hasta el más mínimo detalle de la última contracción muscular. A menudo lo que está almacenado es un metaplan, a partir del cual podemos generar un gran número de planes diferentes a medida que van haciendo falta.

A lo largo de las décadas de los 70 y los 80 observamos que, influidos directamente por el desarrollo de las ciencias cognitivas, los científicos desarrollarán sistemas que tienen en cuenta directamente los principios teóricos del cognitivismo. En efecto, se empieza a investigar en inteligencia artificial, sistemas tutoriales inteligentes, sistemas expertos, teniendo en cuenta la relación persona-máquina (cómo presentar y estructurar la

información, cómo facilitar los enlaces, como jerarquizar los marcos, etc.) con el fin de mejorar la seguridad, la utilidad y la eficacia de dichos sistemas.

1.5. TEORÍAS SOCIO-CONSTRUCTIVISTAS: VYGOSTKI Y BRUNER

En el transcurso de los años 80, animados por el progreso creciente de la informática, los científicos Allen Newell y Herbert Simon introducen la inteligencia artificial en las ciencias cognitivas. Piensan que el cerebro funciona como un sistema de tratamiento de la información, es decir, como un ordenador.

Unos años antes, en 1969, Ernst y Newell ya lo habían intentado con la creación de un programa de ordenador, el Solucionador General de Problemas (SGP) . El proyecto consistía en hacer que un ordenador buscara inteligentemente la solución de problemas¹⁵. Para llevarlo a cabo, lo dotaron

¹⁵ El problema de la *Torre de Hanoi* y el de los *Misioneros y Caníbales*, son dos de los problemas planteados al SGP. Los reproducimos a continuación:

- *La torre de Hanoi está construida con 64 discos de piedra lisos y un poste central de madera. Cada día, los devotos del templo mueven la torre de un poste al siguiente. Mueven los discos uno a uno, y de un poste a otro. (Está absolutamente prohibido dejar un disco en el suelo.) Además, la tradición manda que los devotos que coloquen un disco sobre otro de menor tamaño sean arrojados a los perros del templo. ¿Cómo mueven entonces la torre?*
- *Tres misioneros van de viaje por una selva inhóspita con tres portadores nativos. Los nativos son caníbales, pero la costumbre de su pueblo manda no atacar a menos que las víctimas sean menores en número. Cada misionero sabe bien lo que ocurrirá si el grupo llega a dividirse. Hacia el final de la primera semana, el grupo alcanza la ribera de un río ancho y profundo. Uno de los portadores se encuentra con una canoa para dos personas. En menos de una*

de una poderosa estrategia general, basada en la manera en que los humanos proceden para resolver problemas. En general, las personas no deambulan a ciegas ni al azar por el espacio del problema, sino que se fijan planes y submetas. La estrategia específica de planificación podía representarse exactamente en el sistema SGP (Mayer, 1981: 114).

Hasta finales de los 80, el aprendizaje es percibido como un proceso individual de construcción de conocimientos, basado en las interacciones del aprendiz con un conjunto organizado de informaciones: documentos auténticos, cursos, diferentes recursos educativos, libros, programas, servicios telemáticos.

Sin embargo, para Bruner, el aprendizaje no es resultado de un proceso de individualización sino que resulta de la interacción entre el individuo y su cultura, es decir, lo esencial del aprendizaje reside en las interacciones que se establecen en el seno de la clase, entre el profesor y los estudiantes, y entre los estudiantes mismos. Los estudiantes son sujetos activos que utilizan el pensamiento para desarrollar su potencialidad cognitiva, con el fin de convertirse en aprendices estratégicos que sepan aprender y solucionar problemas, de manera que lo que aprendan lo hagan significativamente, es decir, incorporándolo a su esquema mental.

El aprendizaje es considerado como una transacción en la que la mediación humana¹⁶, basada en el intercambio verbal, es su único modo de realización. En este sentido, Vygotski señala la influencia positiva que puede tener en el aprendizaje la realización de actividades en pequeños grupos

hora, los seis componentes del grupo están sanos y salvos en la otra orilla del río. ¿Cómo lo lograron?

¹⁶ *El modelo de la mediación* priva a la herramienta informática de la posibilidad de ser instrumento regulador, central, alrededor del cual se organiza el aprendizaje. Este modelo relega la tecnología a la periferia y hace de él una herramienta al servicio de la relación pedagógica.

cooperativos. Destaca también la importancia del profesor como asesor que puede intervenir directamente o sugerir el uso de determinados medios didácticos. Afirma Bruner (1984: 40) que según la concepción de Vygotski, « La educación “sin maestro”¹⁷ es imposible ».

La labor del profesor según Vygotski es fundamental. En efecto, entre sus innumerables aportaciones en el campo de las teorías educativas podemos destacar el concepto denominado por él mismo como *Zona de Desarrollo Potencial* (ZDP) expuesto 1934 y que define de la siguiente manera (Vygotski, 1984b: 112, 113):

Con ayuda de la imitación en la actividad colectiva guiada por los adultos, el niño puede hacer mucho más de lo que puede hacer con su capacidad de comprensión de modo independiente. La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño. [...] Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí solo.

La labor del profesor, partiendo de este concepto, es de orientar la situación, de guiar a los estudiantes hacia el descubrimiento de los modelos implícitos que tienen en sus mentes y que les pueden ser útiles para resolver los problemas, a través de preguntas motivadoras y desafiantes, es decir, tratar de hacer aflorar y desarrollar en los estudiantes su zona de desarrollo potencial.

Ampliando la idea original de Vygostki, Bruner define como “andamiajes” (*scaffolding*) las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas, por parte del niño, que estarían más

¹⁷ El entrecomillado es del autor de la cita.

allá de sus posibilidades individuales, es decir, la estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes. Esta nueva aportación justifica nuevamente la labor del profesor en el proceso de aprendizaje.

Para Vygotski y Bruner, en definitiva, el aprendizaje es una transacción, un intercambio sociocultural entre el aprendiz y un miembro de su cultura más experimentado que él.

La construcción de estructuras cognitivas incluye también el fomento de la intuición: se puede ir más allá de las evidencias inmediatas y se puede hacer un salto hacia la innovación.

Los programas que siguen un modelo pedagógico de inspiración cognitivista, potencian un aprendizaje por exploración que favorece la reflexión y el pensamiento crítico de los estudiantes. El ordenador actúa como un instrumento que presenta unos elementos, informaciones y entornos sobre los cuales el usuario manipula datos y experimenta libremente, dentro del respeto a unas normas.

Se trata de programas no tutoriales (o tutoriales que dan una gran autonomía al usuario), cuyo objetivo principal no es el desarrollo de unos conocimientos precisos sino más bien, el desarrollo de la persona, la construcción de estructuras intelectuales que permitan un mayor grado de adaptabilidad al medio físico y social. Aceptan los errores como una parte integrante del proceso de aprendizaje y los aprovechan para diagnosticar el grado de desarrollo cognitivo de los alumnos y determinar el tratamiento más adecuado en cada caso. Estudios en este sentido ya se habían hecho en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Corder, 1975, 1981, Lamy, 1976, 1983, Porquier, Frauenfelder, 1979, Villanueva, 1983). En relación con este tipo de programas, convenimos con P. Marqués en la idoneidad de su

utilización para el aprendizaje, ya que este tipo de programas favorecen el desarrollo intelectual, cognitivo y autónomo de los individuos (Marqués, 1995: 79):

Sin duda, en esta sociedad post-industrial de continuos cambios tecnológicos y generadora de una acumulación exponencial de saberes, donde las formas repetitivas de aprendizaje y de control externo propias de la enseñanza tradicional tiene poco que ofrecer, estos programas que propician en los estudiantes formas autónomas de actuación y de organización de tareas y mayores dosis de reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y la valoración de sus resultados, constituyen un valioso medio didáctico.

El aprendizaje social que propugna Vygotski influye de manera directa e indiscutible en las propuestas de sistemas de aprendizaje colaborativo. Destacamos el sistema CSCW (*Computer Supported Cooperative Work*), Grupware, e incluso propuestas que ofrece Internet como BSCW (*Basic Support for Cooperative Work*), aplicación que se está utilizando en la actualidad entre numerosos profesores y sus estudiantes en la Universitat Jaume I.

1.6. ÚLTIMAS TENDENCIAS

A principios de los 90, los Estados Unidos y los países del Norte de Europa retoman la teoría de la actividad para el estudio de las interfaces de sistemas informáticos.

La *teoría de la actividad*, creada en los años 20 por la escuela rusa de psicología (Vygotski y Leontiev entre otros) sostiene que el comportamiento de un individuo está gobernado no sólo desde el interior, por necesidades biológicas y psicológicas, sino también desde el exterior, por la creación y la utilización de objetos culturales llamados *artefactos pedagógicos* (instrumentos, métodos, máquinas, imágenes, textos, etc.) que juegan un papel de mediador entre el individuo y el objeto de su actividad.

En el terreno de la educación, esta teoría se adopta más bien desde un punto de vista antropocéntrico que tecnocéntrico, relegando las tecnologías a la periferia del aprendizaje, para convertirlas en un instrumento más (Pouts-Lajus, Riché-Magnier, 1998).

Según la teoría de la actividad, el lenguaje es un elemento fundamental en la comunicación entre iguales y con el profesor, y del mismo modo como elemento de mediación, de interfaz, entre el usuario y la máquina.

En 50 años, la teoría y la práctica nacidas de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación han evolucionado mucho bajo la influencia de las principales corrientes psico-pedagógicas, desarrollando el anverso y el reverso de la misma moneda: por un lado, se intenta concebir un modelo individualizado y automatizado del aprendizaje,

por otro lado, pedagogos, psicólogos y didactas constatan que la actividad de aprendizaje es no sólo lógica y funcional, sino también, de manera muy significativa social, afectiva y cultural.

En este sentido, el concepto de mediación, definido por Vygotski, al que hemos hecho alusión en el apartado anterior, se revela como un elemento imprescindible para la concepción de nuevos sistemas. Los nuevos programas han de contar con un sistema de mediación entre la máquina y el usuario que permita a éste hacer un uso correcto de ella a través de unas ayudas técnicas, por ejemplo; ha de contar también, y de manera imprescindible con un sistema de mediación entre el usuario y el propio programa de aprendizaje, que le acompañe en su recorrido, que le oriente sobre las opciones y le incite a reflexionar el aprendizaje que está llevando a cabo, es decir que le aporte una dimensión metacognitiva, que le facilitará la realización de un aprendizaje significativo, construido sobre su propia experiencia.

Estaríamos hablando de la presencia en los programas educativos del equivalente a un tutor, que jugaría el papel de *scaffolding*, en términos de Bruner, es decir, se trata de ofrecer “pasajes”, construcciones mediadoras entre los conocimientos sistemáticos, científicos y las representaciones espontáneas del aprendiente; en este caso se trataría de un tutor virtual.

La metacognición es la capacidad para comprender cómo uno aprende, para conseguir ejercer un control sobre su propio aprendizaje. Para conseguirlo es necesario ser capaz de hacer planes de aprendizaje, evaluar resultados y desarrollar estrategias cognitivas y metalingüísticas. En efecto, es fundamental para avanzar en el aprendizaje ser capaz de hablar de lo que uno hace, ya que obliga al sujeto a reflexionar y tomar conciencia de su propia manera de proceder y de aprender.

Uno de los rasgos exigidos a las TIC es justamente, permitir lanzar una mirada metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje.

Afortunadamente, las investigaciones tecnológicas y educativas se encuentran actualmente desarrollando sistemas de este tipo, encontrando un correlato preciso en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de lenguas, como veremos en el capítulo siguiente.

El desarrollo de los sistemas de hipertexto y la difusión de Internet marcan de manera significativa la mayoría de las propuestas actuales de aprendizaje, en las que continuando con la teoría de la construcción social del conocimiento proponen entornos virtuales de aprendizaje cooperativo entre individuos o comunidades distantes físicamente, en los que se favorece y potencia el aprendizaje en autonomía. Dispositivos móviles superarán las dificultades originadas por espacios estancos.

**CAPÍTULO 2: METODOLOGÍAS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS Y
RECURSOS TECNOLÓGICOS. UNA
PERSPECTIVA HISTÓRICA**

**CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LENGUAS Y RECURSOS
TECNOLÓGICOS. UNA PERSPECTIVA
HISTÓRICA**

- 2.1. INTRODUCCIÓN
- 2.2. PRECISIONES TERMINOLÓGICAS
- 2.3. APROXIMACIÓN HISTÓRICO-SISTEMÁTICA
- 2.4. NUEVO ENFOQUE O MESTIZAJE DE
METODOLOGÍAS?
- 2.5. CONCLUSIÓN

2.1. INTRODUCCIÓN

Desde hace mucho tiempo, aunque en diferente medida, la didáctica de las lenguas se ha planteado una serie de cuestiones básicas e ineludibles, que han ido definiendo los fundamentos de cada uno de los enfoques didácticos, éstas son: ¿a quién enseñar?, ¿con qué finalidad?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo?.

Intentando responder a estas preguntas es como se han ido construyendo las principales propuestas metodológicas y didácticas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas cuestiones configuran la base de las principales nociones abordadas en ellas: el público destinatario y el papel que juega la motivación y la adaptación pedagógica (*¿a quién enseñar?*); los objetivos que se pretenden alcanzar con una orientación

funcional (*¿con qué finalidad?*); la delimitación de los contenidos y opciones lingüísticas (*¿qué enseñar?*) y las teorías metodológicas y psicopedagógicas que poner en marcha (*¿cómo hacerlo?*) (Galissou, 1980).

Como se ha aludido a lo largo del capítulo 1, el ámbito de la educación se ha beneficiado a lo largo de la historia de las innovaciones tecnológicas que coexistían con las principales teorías psicopedagógicas. Paralelamente, la didáctica de las lenguas extranjeras ha evolucionado siguiendo los mismos principios.

En el presente capítulo veremos como esas tecnologías que han influido y se han dejado influir por las teorías del aprendizaje van a ser adaptadas y adoptadas por la didáctica para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Realizaremos pues, un recorrido por las diferentes corrientes metodológicas de aprendizaje de lenguas señalando cómo cada modelo teórico ha ido acompañado de los últimos avances tecnológicos.

Antes de iniciar este recorrido, es necesario introducir una serie de precisiones terminológicas (apartado 2.2.), que aclaren y delimiten los conceptos básicos que se emplearán en la exposición de dicho capítulo.

2.2. PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

Con frecuencia encontramos que se utilizan de manera indistinta o arbitraria, ciertos términos que en ocasiones se nos antojan como equivalentes o próximos, se trata concretamente de *método* y *metodología*,

pedagogía y didáctica, enseñanza. Esta identificación no extraña si se tiene en cuenta que a lo largo de la historia el significado de estos términos ha variado en función de las teorías predominantes.

En las líneas que siguen, trataremos de delimitar el significado de éstos y otros términos (técnica, procedimientos) claves en la exposición sobre el recorrido a través de las diferentes corrientes metodológicas.

2.2.1. La polisemia del término *método*

C. Puren en su *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues* (1988: 16) establece una distinción entre los diferentes sentidos atribuidos al término *método*. Nos basamos en la mencionada distinción para intentar reducir la polisemia de dicho término, buscando denominaciones alternativas que eviten una posible confusión entre los conceptos.

El término *método* se utiliza en lengua corriente para referirnos tanto al material de aprendizaje, como a los procedimientos y técnicas utilizados, o al marco histórico-teórico en el que se encuadra tal o tal tipo de enseñanza en un momento dado.

La primera acepción se refiere a los soportes materiales que se utilizan para la enseñanza: libro de texto, cuaderno de ejercicios, material audio, vídeo, digital, material complementario, recogidos bajo un mismo nombre: *Voix et images de France, Archipel, Espaces, Forum*, etc. C. Puren selecciona el término *curso* (*cours* en francés) para este significado. Por nuestra parte, siguiendo a Coste y Galisson en su *Dictionnaire de Didactique des Langues* de 1976, que se decantan por el término *manuel*

con esta acepción, preferimos el de *manual de aprendizaje*, ya que para los hispanohablantes la palabra *curso*, igualmente polisémica, nos remite a otros significados distintos (Sanz, López, 2001: 317).

Reservaremos el término *método*¹⁸ para referirnos al conjunto de procedimientos y de técnicas de clase utilizados por un profesor para provocar en el alumno un comportamiento o actividad determinados y suscitar y mantener el máximo interés y participación. En este sentido, se hablará de *método oral*, por ejemplo, para hacer referencia a los procedimientos y técnicas destinadas a evitar el recurso a la lengua materna como intermediaria en situación de clase, es decir, para hacer practicar la lengua oral en clase, recurso propio de la Metodología Directa.

Finalmente, hablaríamos de *metodología, enfoque metodológico o corriente metodológica* para referirnos al conjunto coherente de procedimientos, técnicas y métodos que se manifiestan a lo largo de un cierto período histórico y que son asumidos por diferentes conceptores, de manera que puedan generar manuales relativamente originales, con respecto a otros manuales anteriores y equivalentes entre ellos en cuanto a las prácticas de enseñanza-aprendizaje inducidas: *metodología tradicional, metodología directa, metodología audiovisual, etc.*

Los métodos, asegura Puren (1988: 17) constituyen un conjunto relativamente permanente, ya que se sitúan en el nivel de los objetivos técnicos inherentes a toda enseñanza de lenguas: hacer acceder al significado, identificar las irregularidades, hacer repetir, imitar, reutilizar, etc.

¹⁸ No utilizamos pues este término en el sentido de Richards y Rodgers (2003: 11). Utilizan el término *método* como un conjunto sistemático de prácticas docentes fundadas en una determinada teoría del lenguaje y del aprendizaje de lenguas. En cuanto al término *enfoque*, el uso es coincidente.

Las metodologías, sin embargo, son formaciones históricas relativamente diferentes unas de otras porque se sitúan en un nivel superior, en el que se tienen en cuenta elementos sujetos a variaciones históricas determinantes: objetivos generales, contenidos lingüísticos y culturales, teorías de referencia, etc., establecidos en la mayoría de los casos teniendo en cuenta factores económicos, políticos o sociales.

2.2.2. Pedagogía y Didáctica de la lengua

Cuando hablamos de *didáctica* nos situamos en un nivel superior al del conjunto de las metodologías, nos referimos a todas y cada una de ellas, las cuales en su individualidad han ido configurando la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Nos decantamos por el término *didáctica de las lenguas* por ser tradicionalmente una expresión de uso más habitual entre los especialistas, influenciados quizá por el peso del sentido primario del término *pedagogía* referido a la enseñanza dirigida a los niños y adolescentes, es decir a la enseñanza escolar. Recordemos que el término *pedagogía* contiene la forma *ped-* de la raíz del griego *paidós*, que significa niño.

La enseñanza de lenguas extranjeras, por el contrario, ha encontrado un gran apoyo y su máximo desarrollo justamente en la enseñanza no escolar. Esta enseñanza no escolar de lenguas extranjeras ha jugado un papel muy importante en la evolución metodológica, pensemos por ejemplo en la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos: la instrucción de los soldados americanos de los años 40-60 siguiendo una enseñanza programada, o más recientemente la formación continua que se ofrece a empresarios y trabajadores en lengua con objetivos específicos.

Por otro lado, las primeras investigaciones y reflexiones sobre la Enseñanza-Aprendizaje (E-A) del Francés Lengua Extranjera (FLE) y el Inglés Lengua Extranjera (EFL), se realizaron a partir de la E-A con adultos y no existió una relación, al menos explícita con la pedagogía y con la didáctica de la Lengua Materna (LM). En efecto, la primera versión del *Threshold Level* para el aprendizaje del inglés (Van Ek, 1975) propuesta por el Consejo de Europa y posteriormente, a finales de los 70, el *Niveau Seuil*, de Daniel Coste (1976) para el aprendizaje del francés, se diseñaron pensando en la formación a adultos, y posteriormente se adaptaron a contextos escolares.

Sin embargo, a lo largo de la evolución de los enfoques metodológicos, encontramos que se habla de Pedagogía de la Falta, Pedagogía por Proyectos¹⁹, etc. En estas denominaciones subyace una influencia de las representaciones internas acerca de los procesos de aprendizaje del que aprende, que implican necesariamente opciones psicopedagógicas.

Así pues, aunque utilicemos el término didáctica, no debe olvidarse que cualquier opción metodológica conlleva una toma de posición psicopedagógica acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

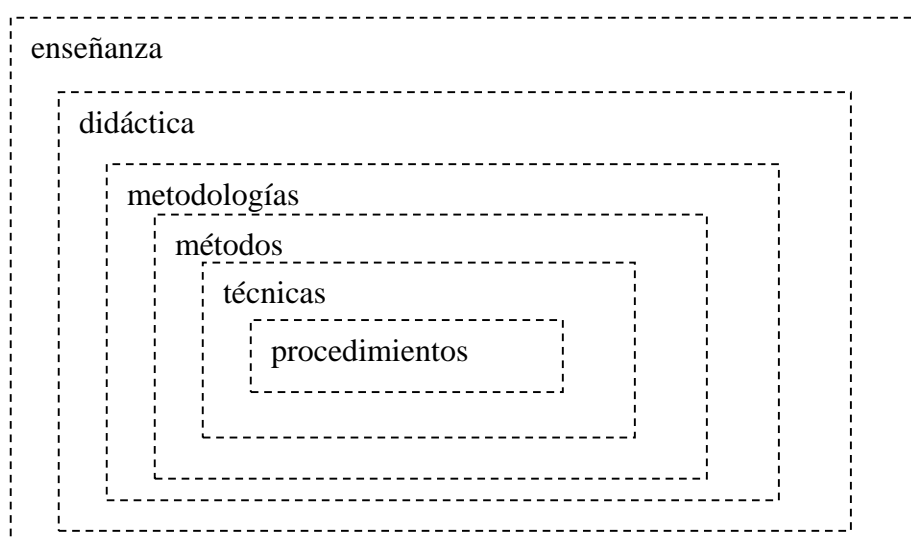
2.2.3. Técnica y procedimiento

La *técnica*, según Puren correspondería a un conjunto de *procedimientos*, es decir un conjunto de actividades a las que se recurre

¹⁹ *Pédagogie de l'Erreur, Pédagogie du Projet*, en francés.

para conseguir un objetivo concreto: observar una estructura en diferentes contextos para reutilizarla en el más adecuado, por ejemplo.

Siguiendo la progresión de definiciones que propone este autor, observamos que concibe la enseñanza de lenguas como una relación de inclusión de los diferentes conceptos, representándolos de la siguiente manera (Puren, 1988: 19):



2.3. APROXIMACIÓN HISTÓRICO-SISTEMÁTICA

Trazaremos a continuación un recorrido por las diferentes corrientes metodológicas de aprendizaje de lenguas señalando cómo cada modelo teórico ha ido acompañado de los avances tecnológicos reinantes en el momento, denominados por algunos autores *tecnologías punta*, (Ferreiro, 1999).

Dejando de lado las primeras metodologías de aprendizaje de lenguas (metodología tradicional y metodología directa), como veremos a continuación, aquellas que se desarrollan desde mediados del siglo XX están marcadas por la utilización y la explotación en sus métodos de aplicación de las tecnologías más innovadoras en cada período, aunque en diferente medida según los casos (Villanueva, Serra, 1997: 82).

2.3.1. Metodología tradicional

La metodología tradicional intenta establecer sistemas de correspondencias entre la lengua materna y la lengua extranjera; se plantea como objetivo la comprensión de textos literarios. Su método de trabajo está basado en la traducción de los textos literarios y sus explicaciones gramaticales.

No son de extrañar estos planteamientos si tenemos en cuenta que se trata de una metodología heredada de la enseñanza de las lenguas clásicas (latín y griego) basada en el método conocido como *gramática-traducción*. Las prácticas más habituales son pues, la traducción de la lengua origen a la lengua meta y viceversa, y los ejercicios de gimnasia mental como la memorización de listas de palabras y de reglas gramaticales. Ningún soporte tecnológico se hará necesario para llevar a cabo este tipo de enseñanza-aprendizaje. En Francia será un método de uso general en la enseñanza secundaria hasta la imposición oficial de la metodología directa en 1902.

2.3.2. Metodología directa

La invención de la máquina de vapor y la expansión del ferrocarril hacen que en los albores del siglo XX, la movilidad entre los pueblos sea un hecho. Las lenguas extranjeras empiezan a considerarse como una herramienta de comunicación al servicio del desarrollo y de los intercambios económicos, políticos, culturales y turísticos, y tanto más, cuanto más avanza el siglo.

Por este motivo, una renovación en la enseñanza de las lenguas se hacía cada vez más necesaria. La metodología directa vendrá a dar respuesta a las necesidades planteadas.

El objetivo principal de la metodología directa es el aprendizaje de la expresión oral, descuidada hasta aquel momento en beneficio de la lengua escrita, sobre todo de la comprensión. Este aprendizaje de la expresión oral se consigue gracias a la utilización de la lengua extranjera en condiciones naturales, es decir, en la medida de lo posible, a través del entrenamiento con nativos. Este método evita la utilización de la lengua materna en clase y el tratamiento de las reglas gramaticales consideradas superfluas; descuidando, por tanto, la lengua escrita.

Los fonetistas, como era de esperar, entre ellos Sweet y Passy, alabaron estos métodos de enseñanza e incluso recomendaron como gran innovación, la introducción de la transcripción fonética en las clases de lengua (Parkinson de Saz, 1980: 181).

Uno de los ataques principales que la metodología directa hacía al sistema didáctico tradicional era el hecho de presentar la gramática como

un conjunto de reglas que había que aprender. Por el contrario, los defensores de la nueva corriente metodológica proponían la utilización de métodos inductivos para aprender la gramática, de manera que fuera el propio alumno quien descubriera las reglas de funcionamiento a través de la experiencia en esa lengua.

Berlitz²⁰ y De Sauzé²¹ son dos de los nombres más asociados con la metodología directa. Hicieron propuestas que enseñanza cuyos principios, cien años más tarde de su aparición, se seguían aplicando en numerosas escuelas. Proponían un sistema de inmersión total, es decir, utilizar la lengua extranjera desde el principio, incluso para explicar las estructuras gramaticales, censurando por completo la traducción a la lengua materna.

Esta nueva metodología, pese a su éxito generalizado, no estuvo exenta de críticas por parte de los educadores más tradicionalistas. Tal y como dice Parkinson de Saz (1980: 189):

Algunos temían que si el profesor tuviese que utilizar gestos para transmitir el sentido de las palabras en vez de la traducción, la clase podría convertirse en un circo. Otros señalaron que los métodos inductivos de enseñar la gramática son muy lentos y generalmente el profesor no dispone de bastante tiempo.

Los métodos de enseñanza de lenguas que sucederán a la metodología directa, a pesar de las críticas recibidas, seguirán teniendo en cuenta muchos de sus planteamientos, eso sí, sujetos en ocasiones a

²⁰ Berlitz fundó su primera escuela en 1878 con el lema: “ el ojo es el enemigo del oído”. Desde un principio se prohibía el uso de la lengua materna en clase. Se enseñaba con nativos que solamente utilizaban la lengua que se deseaba conocer y partían de la idea de que si el alumno no veía el texto, solamente escuchaba, no se sentía tentado a dar a la segunda lengua los mismos valores de su lengua materna.

²¹ Émile B. De Sauzé publicó en 1919 un *Cours Pratique de Français pour Commencants* que se hizo muy popular en los Estados Unidos.

modificaciones y variantes de sus principios más puros. H. E. Palmer, por ejemplo, hizo una propuesta en la que criticaba la negación de la traducción a la lengua materna, indicando que es imposible eliminarla en clase, y que aunque el profesor no traduzca una palabra, será el alumno quien la traduzca por sí mismo (Parkinson de Saz, 1980: 189). No hubo una única Metodología Directa, sino varias con sus correspondientes modificaciones.

De gran éxito en Estados Unidos encontramos a partir de los años 30 el Método²² de R. Díez de Cortina *Francés en 20 Lecciones*, y su versión *CORTINÁFONO*, en la que toma como soporte fundamental el recién inventado fonógrafo para la práctica de la comprensión y expresión oral. Heredero directo de la Metodología Directa, basaba su “método”²³ en tres actividades fundamentales: *escuchar y repetir hasta hablar con perfecta pronunciación*.

2.3.3. Metodología audiolingual²⁴ y audiovisual

Los años 40 y 50, marcados por las teorías conductistas (Skinner), encuentran su reflejo en el paradigma lingüístico a través del desarrollo de las corrientes estructuralistas.

²² Llamado así por su autor. Siguiendo nuestra terminología, se trataría de un manual de aprendizaje.

²³ *Idem*.

²⁴ También llamada aural-oral en los orígenes. La metodología aural-oral estaba basada en la escucha de casetes y su repetición. Cuando esta metodología evoluciona se la denomina audiolingual. La diferencia con la anterior es que se sofistican más los métodos de aplicación, se introduce una sistematización de las fases y momentos del aprendizaje que quedan bien delimitados:

- 1) Presentación del diálogo;
- 2) Explicación del diálogo;
- 3) Repetición del diálogo;
- 4) Memorización del diálogo;
- 5) Explotación de la imagen a través de los ejercicios estructurales;
- 6) Transposición y reemplazo.

La participación de los EE.UU en la Segunda Guerra Mundial hace que en 1942, el gobierno promueva el desarrollo de programas y métodos para la enseñanza de las lenguas, agrupando en este proyecto común a cincuenta y cinco universidades. Surge así el ASTP²⁵ (*Army Specialized Training Program*) desarrollado entre otros por Bloomfield en la Universidad de Yale con el fin de formar a los soldados que habían de intervenir en los conflictos. Estos métodos para el ejército consistían en una exposición intensiva (diez horas diarias , seis días a la semana) a la lengua en su forma oral, series de ejercicios estructurales y sesiones de estudio de las formas lingüísticas. Esta línea coexiste durante toda la década con las investigaciones de otro gran estructuralista americano, Charles Fries, que en 1939 funda el primer centro de aprendizaje del inglés como segunda lengua, en la Universidad de Michigan. Los sucesores de estos métodos convergerán integrando las propuestas conductistas skinnerianas en la metodología audiolingual (Zanón, 1989: 48).

Más tarde, en 1957, tras el lanzamiento del primer satélite soviético, el gobierno de los EE.UU. decide seguir con la promoción de la enseñanza de las lenguas extranjeras con el fin de evitar el aislamiento de los científicos y de los intelectuales americanos con respecto a los avances científico-tecnológicos de los demás países. En 1958 se publica la *National Defense Education Act* que, entre otras medidas, financia la investigación en el ámbito de las lenguas modernas, la elaboración de materiales didácticos y la formación de profesorado especializado.

²⁵ El ASTP enseñó unas cincuenta lenguas extranjeras, conocidas como el francés, alemán o español, y tan desconocidas como el tai, fanti, burmés coreano, etc., a unos cien mil miembros de las fuerzas armadas. Éste método combinó la técnica de Berlitz con ayudas mecánicas. Se prepararon libros de frases y discos para la auto-instrucción. El programa atrajo mucha publicidad y también controversia con respecto a sus méritos, y resultados, en cualquier caso, tras la guerra se implantaron métodos parecidos en numerosos colegios y universidades.

El estructuralismo, que sigue siendo el marco global de referencia en esta época, parte de la base de que se aprende una segunda lengua como la primera, por lo tanto hay que recrear en la medida de lo posible la situación adecuada.

El aprendizaje de las lenguas se concibe por la repetición rígida y lineal de las estructuras lingüísticas, con el fin de que se adquirieran conocimientos en lengua extranjera que responderían a estímulos similares a los que se producen de manera automática en lengua materna. De este modo, la clase de lenguas se convierte en gran parte en un proceso de manipulación de elementos y de estructuras hasta conseguir un dominio automático, es la razón por la que los ejercicios estructurales (*drills*) se convierten en el procedimiento más utilizado.

Se trata de ejercicios muy controlados para impedir que el alumno se salga de las pautas marcadas y pueda cometer errores, que hay que evitar a toda costa impidiendo así que se le puedan grabar en la memoria. Se evita también la comparación con la lengua materna y sobre todo su utilización en clase.

Asistimos pues, a una práctica sistematizada del lenguaje oral, donde se potenciará la exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua; su repetición, la práctica de las estructuras aparecidas en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores serán algunos de los procedimientos fundamentales que utilizará esta metodología. Se deja poco espacio pues, a la comprensión del mensaje, a su emisión significativa o incluso al análisis de su adecuación a la situación de comunicación.

El magnetófono y el laboratorio de lenguas se manifiestan, entonces, como las herramientas más apropiadas para el entrenamiento memorístico y la sistematización fonética.

Estos dos soportes continuarán siendo utilizados, con mayor o menor frecuencia, en función de la época y hasta la actualidad en la mayoría de los cursos de lengua extranjera.

2.3.4. Metodología estructuro-global-audiovisual (SGAV) y metodología situacional

La metodología estructuro-global audiovisual de los años 60 y primera mitad de los 70 se encuadra en un paradigma psicolingüístico dominado por las teorías neoconductistas: el condicionamiento ha de favorecerse en la fase de fijación de los conocimientos a través de ejercicios de repetición, asociando la situación visual con el mensaje sonoro.

A diferencia de las propuestas de los EEUU, la situación y el contexto adquieren importancia en la metodología SGAV desarrollada en Francia, y más concretamente en la propuesta británica del Enfoque Situacional²⁶.

El estructuralismo británico apenas se distancia en sus presupuestos del de Bloomfield. Su matiz diferencial, el concepto de situación en la emisión de habla, es herencia del lingüista John Firth, quien, influido por las traducciones que realizaba del antropólogo B. Malinowski sobre las

²⁶ *Situational Approach* en inglés. El término original corresponde al título dado por A. S. Homby a una serie de artículos publicados en *English Language Teaching* en 1950 (Zanón, 1989: 51).

culturas indonésicas, en su concepción del estudio del lenguaje, planteaba la necesidad de estudiar el habla en su contexto lingüístico y en su contexto situacional, es decir, en relación con los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas. Estas ideas serán recogidas por las propuestas situacionales de Firth (Zanón, 1989: 48).

Como novedad, y muy apropiado con estos enfoques, se introducirá el sistema de proyección de diapositivas, es decir, imágenes fijas que se asocian a los mensajes transmitidos oralmente. Las diapositivas se presentan como un elemento motivador para la realización de actividades de estimulación, observación y de preparación de la unidad. Sin embargo, la aplicación del concepto de situación se reduce al empleo de gestos, objetos y materiales didácticos como ilustración del significado de los nuevos elementos lingüísticos, en definitiva, la noción de situación no prima sobre la de estructura.

El magnetófono, por su parte, servirá sobre todo para ejercitar la escucha y para la reproducción de diálogos didácticos que simulan diferentes situaciones de comunicación. El laboratorio de lengua se utiliza entonces para la realización de ejercicios estructurales y fonéticos.

En Francia, el CREDIF (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*) de Saint-Cloud, fue uno de los primeros centros dedicados a promover métodos audiovisuales basados en cintas grabadas de diálogo que acompañaban a películas. Uno de los materiales de aprendizaje creado por el CREDIF que ha tenido una enorme repercusión en Inglaterra y en Estados Unidos sobre todo para la enseñanza del francés en la escuela

primaria, ha sido el manual *Voix et Images de France*²⁷ (1961). Es el primer manual audiovisual de francés lengua extranjera. Una de las mayores aportaciones de este manual es que representa la evolución de la imagen que identifica la situación, desde formas muy esquemáticas, como era el caso de las propuestas británicas, a imágenes que presentan cada vez más riqueza cultural.

El sistema de presentar en primer lugar diálogos conteniendo las estructuras gramaticales que se pretenden trabajar se ha hecho tan popular que incluso en la actualidad la mayoría de los libros de texto de lengua extranjera mantienen esta presentación.

También hay que destacar en el grupo de Saint-Cloud la elaboración de una propuesta del *Français Fondamental* en dos niveles, a partir de los trabajos sobre el Francés fundamental elaborado por Georges Gougenheim (1951), tras la Segunda Guerra Mundial, a petición de la UNESCO.

Se trata de un conjunto de unas 3500 palabras y estructuras simples recopiladas según tres criterios: frecuencia, utilidad y experiencia. Se destina a un público, generalmente de lengua extranjera o neoalfabetizados, para quienes la lengua francesa, por diversas circunstancias se convierte en su lengua de comunicación habitual.

Un precursor del Francés Fundamental es el Inglés Básico elaborado por Ogden y Richards varios años antes de la Segunda Guerra Mundial, en

²⁷ A este manual le seguirán otros como *La France en direct* (1971), *De Vive Voix* (1972), o *C'est le Printemps* (1972), todos diseñados bajo los principios de la metodología estructuroglobal audiovisual. Estos, no obstante presentan una evolución en cuanto a la elección de los documentos de trabajo, pasando de propuestas con documentos totalmente prefabricados a documentos cada vez más auténticos, y en cuanto al desarrollo de los momentos de la clase, pasando de una estructura de la clase rígida y cerrada a la incorporación cada vez mayor de elementos que flexibilizan el desarrollo metodológico.

el que reducen al máximo los términos que se han de utilizar: unos veinte verbos, cuatrocientos sustantivos generales escogidos según su frecuencia de uso, términos considerados internacionales, etc. Las carencias semánticas tratan de suplirlas a través de perífrasis.

2.3.5. Metodología nocional-funcional

En 1971, el Consejo de Europa, órgano de difusión cultural y educativo europeo, encarga a un grupo de expertos el desarrollo de un sistema único de enseñanza de las lenguas.

En un documento fundacional, David Wilkins (1976) defiende una concepción comunicativa del lenguaje, estructurando los componentes del currículum para la enseñanza de las lenguas en torno a las necesidades de comunicación de los aprendices. Wilkins distingue dos tipos de elementos:

- a) Categorías nocionales, de carácter semántico-gramatical y que corresponden a conceptos como tiempo, cantidad, frecuencia, etc.
- b) Categorías funcionales, de naturaleza pragmática y traducibles en funciones comunicativas: negar, informar, pedir, etc., a las que se uniría el léxico.

La adopción de este modelo por el consejo de Europa, dará como resultado la publicación del *Threshold Level (Nivel Umbral)* para el inglés, desarrollado por Jan Van Ek (1975) se constituye en el motor de difusión del enfoque comunicativo.

Su rápida aceptación por los profesionales de la enseñanza, editoriales y organismos oficiales, hace que se extienda con rapidez adoptándose para la enseñanza de otras lenguas.

No obstante, a lo largo de la adaptación a las diferentes lenguas, se van introduciendo algunos cambios.

Se criticaba a esta primera versión la excesiva rigidez con que se presentaban las aplicaciones en los libros de texto. Daniel Coste, elaborará la versión francesa, *Un Niveau Seuil*, tomando como punto de partida los *actes de parole*²⁸, actos de habla de Searle.

El *Nivel Umbral* plantea como objetivo para un aprendiz de lengua extranjera la adquisición de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de reproducir actos de habla (Villanueva, 1997a: 83).

Searle (1990: 26) define los actos de habla como « las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística », en oposición a las teorías precedentes que hablaban del símbolo, de la palabra o de la oración como las unidades mínimas de comunicación.

Para Searle hablar un lenguaje es tomar parte en una conducta gobernada por reglas (Searle, 1990: 25-26):

La forma que tomará esta hipótesis es que hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente como referir y predicar, y, en segundo lugar, que estos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos.

²⁸ Del inglés *speech acts*, expresión acuñada por Austin y Searle.

Tras la publicación del Niveau Seuil se crea en el Consejo de Europa, una Comisión de Lenguas Vivas, presidida por Trim, con el fin de unificar el aprendizaje de las lenguas. Esta comisión reconoce el avance del Niveau Seuil con la introducción de los actos de habla. Posteriormente otras lenguas europeas lo adoptarán y adaptarán.

Los *actes de parole* sufrirán también una evolución. En su origen se presentan como una estructura bastante rígida, naturalezas muertas (Holec, 1982: 69) muy esquemáticas. Holec subraya la necesidad de abordar la comunicación como un proceso y no como un listado de moldes mecánicos prediseñados. Las características clave de todo acto comunicativo son las nociones de contexto y de proceso interactivo, por lo que en cada intercambio comunicativo, los participantes renuevan y reconstruyen los actos de habla. De ello se deduce la necesidad de desarrollar en los estudiantes la competencia estratégica. Por lo tanto, propone introducir el episodio conversacional en el que será necesario desarrollar cada vez más la noción de estrategia. Y se tenderá a desarrollar la capacidad de desplegar esas estrategias combinando actos de habla en función de la evolución de la conversación. Será necesario por tanto adquirir y enseñar a adquirir la capacidad para poder tomar decisiones, combinar secuencias, reformular, etc, (Holec, 1982: 70):

D'une manière générale, ce que l'utilisateur fait lorsqu'il fait usage de la langue à des fins communicatives, et que l'apprenant doit par conséquent apprendre à faire, c'est s'engager dans une *négociation*²⁹ avec son ou ses partenaires, négociation qui lui

²⁹ Las cursivas que aparecen en esta cita son del autor de la misma.

permette, si tout se passe bien (le résultat d'une négociation est toujours *aléatoire*) d'atteindre le but qu'il vise³⁰.

Las programaciones a partir del *Nivel Umbral* estarán basadas pues, en los actos de habla, seleccionados según criterios nocionales y funcionales; la gramática y el léxico estarán al servicio de los objetivos comunicativos. Desde la teoría, se intenta fomentar la interacción y la diversidad de prácticas comunicativas. Se trataba de enseñar un francés funcional cuyo método pudiera adaptarse a la enseñanza a adultos con necesidades lingüísticas muy concretas y variables de un grupo a otro. Sin embargo, la realidad fue que las realizaciones se asentaban sobre la rigidez y las estructuras; los actos de habla se planteaban como estructuras rígidas.

Para las prácticas docentes, la metodología nocional-funcional se beneficia de un nuevo soporte tecnológico: el proyector de cuerpos opacos que permite proyectar imágenes en soporte papel. El magnetófono comienza a utilizarse no sólo en el laboratorio, sino en clase para escuchar canciones en lengua extranjera, además de la escucha y reproducción de diálogos en relación con las estrategias conversacionales. Se empieza a valorar las potencialidades lingüísticas y culturales de los documentos auténticos: publicidades, mensajes, noticias radiofónicas, debates, etc.

2.3.6. Enfoque comunicativo

La didáctica de las lenguas y los enfoques psicolingüísticos de la décadas siguientes, años 80 y 90, manifiestan un interés creciente por el

³⁰ Trad: *De manera general, lo que el usuario hace cuando hace uso de la lengua con fines comunicativos, es implicarse en una negociación con su o sus interlocutores, negociación que le permita, si todo sale bien (el resultado de una negociación siempre es aleatorio) conseguir el objetivo planteado.*

proceso de aprendizaje y por los aspectos particulares y específicos de cada lengua. Se tendrán en cuenta las nociones de estrategia, de diversidad y de apropiación.

Chomsky (1957) había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua, como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Los lingüistas británicos destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques sobre la enseñanza de idiomas del momento (Richards, Rodgers, 2003): el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Se consideró necesario para la enseñanza de idiomas centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras. Los estudiosos que defendían estas ideas sobre la lengua, como Candlin y Widdowson se basaron en el trabajo de lingüistas funcionales británicos (Firth, Halliday), en el trabajo de sociolingüistas americanos (Hymes, Gumperz, Labov), así como en el campo de la filosofía (Austin, Searle).

Un análisis más reciente, aunque relacionado con lo anterior, sobre la competencia comunicativa, se encuentra en Canale y Swain (1980), en el que se identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

En Francia, Widdowson prefiere la denominación de competencia sociocultural en lugar de competencia sociolingüística. Esta denominación es asumida también por el Marco de Referencia Europeo.

El alumno es considerado como aprendiz (ya lo apuntaba Trim en la década anterior, en el prólogo a *The Threshold Level*) y como usuario. H.

Holec define al usuario de la lengua en los siguientes términos (Holec, 1982: 68):

Un usager, c'est fondamentalement quelqu'un qui non seulement maîtrise des capacités langagières, telles que la compréhension, l'expression, orales et écrites, mais qui sait également faire usage de ces capacités pour assumer des rôles « pragmatiques »³¹ tels que ceux d'orateur (producteur d'un monologue), d'interlocuteur (participant d'une interaction), d'auditeur, de lecteur, d'auteur, etc.³²

La competencia comunicativa personal es entendida como una competencia discursiva, estratégica y sociolingüística (Gumperz y Hymes, 1972, Hymes, 1984, Widdowson, 1981) que dependerá y variará en función de la idiosincrasia de cada aprendiz-usuario de la lengua.

El método utilizado es muy variado, primando la diversificación de situaciones de comunicación con apoyo de documentos auténticos (además de los fabricados) que estimulan la creatividad. Se favorecen las actividades interactivas y se mantienen en algunos casos los ejercicios estructurales con algunas variantes.

Desde el desarrollo del enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas, se ha considerado el documento auténtico como vehículo directo e indiscutible de la transmisión cultural de la lengua objeto de estudio.

³¹ Las comillas son del autor de la cita.

³² Trad: *Un usuario es fundamentalmente alguien que no sólo domina unas capacidades lingüísticas, como son la comprensión, la expresión, orales y escritas, sino que también sabe hacer uso de esas capacidades para asumir roles "pragmáticos", tales como los de orador (produce un monólogo), de interlocutor (participa en una interacción), de oyente, de lector, de autor, etc.*

Se entiende por documento auténtico (Holec, 1990b: 67), todo documento no construido con fines de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se oponen éstos a los documentos pedagógicos, es decir, creados o manipulados para ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

De Carlo (1998: 56) afirma que la autenticidad de estos documentos no reside únicamente en el aspecto formal de un enunciado sino también en el aspecto contextual, es decir, las condiciones en las que ha sido producido, sus objetivos, el público para el que se ha creado, etc.

En torno al concepto de documento auténtico, hay autores que cuestionan su utilización, partiendo de la idea de que dejan de ser auténticos en el momento en que son utilizados con fines pedagógicos, aluden al hecho de que es cuestionable considerar como auténtico aquel documento que se recorta de la fuente, se fotocopia y se distribuye en clase para ser leído y comentado colectivamente. En este sentido pierde la autenticidad de la que hablaba De Carlo en cuanto a las condiciones de su creación, sus objetivos, su público.

Aunque los documentos auténticos tienen sus limitaciones, entre las cuales destaca su caducidad, y han sido objeto de crítica por parte de diferentes autores, los valoramos positivamente ya que nos permiten trabajar simultáneamente lengua y cultura.

Los aprendices perciben la cultura extranjera a través de su propia cultura que actúa como filtro. Su sistema de valores, sus representaciones culturales les conducen a menudo a hacer generalizaciones. Es conveniente por tanto, realizar con ellos un trabajo de reflexión para que puedan detectar las representaciones primarias e ir más allá de los estereotipos.

Los enfoques comunicativos desarrollan sus teorías en la era de la imagen en movimiento. En efecto, el vídeo permite presentar documentos pedagógicos o auténticos. Imagen, sonido y situación de comunicación se combinan para aproximarse a la realidad y facilitar la realización de actividades interactivas. Unas pocas experiencias puntuales de conferencias telefónicas múltiples se llevan a cabo, sin demasiado éxito y con excesivo coste para la escasa calidad que ofrecían en aquel momento.

2.3.7. Enfoque psicopragmático

La última década del siglo XX está marcada por las teorías derivadas de la pragmática y del cognitivism, concretamente el enfoque psicopragmático y la autonomía del aprendizaje.

El aprendiz es considerado como un pilar fundamental en el contexto de enseñanza-aprendizaje; no sólo adquiere unos conocimientos sino que participa activamente de los intercambios y decisiones que tienen que ver con su aprendizaje, de ahí que se favorezca la negociación y la flexibilidad en la programación.

El aprendizaje que se realiza de la lengua no es por tanto, sólo un aprendizaje de la lengua en sí misma sino que se favorece también un uso pragmático de ella, con objetivos específicos, como instrumento de comunicación, favoreciendo la adquisición de estrategias diferenciadas según el objetivo comunicativo y favoreciendo también el desarrollo de la autonomía. Del mismo modo, la lengua escrita es tratada también desde un enfoque comunicativo.

En este contexto, al mismo tiempo, se produce una verdadera revolución tecnológica por parte de los sistemas informáticos. El ordenador, que hasta entonces había estado sólo en manos de los científicos, se convierte en una herramienta de trabajo muy apreciada en didáctica, primero con los disquetes, posteriormente con los CD-Rom, CDI, y finalmente con Internet. Las escuelas y los centros de estudios empiezan a dotarse de este equipamiento. Los conceptores de materiales didácticos se apresuran en explotar estos recursos creando programas para el aprendizaje de lenguas. Los recursos utilizados en etapas anteriores no son por ello dejados de lado, bien al contrario, los soportes audio y vídeo siguen siendo en la actualidad recursos muy utilizados en clase de lengua.

2.4. NUEVO ENFOQUE O MESTIZAJE DE METODOLOGÍAS³³?

A mediados de los 90, se produce un cuestionamiento de las metodologías constituidas.

Henri Besse habla de la inexistencia en ese momento de teorías propiamente dichas, en lo que respecta a la didáctica de las lenguas segundas, extranjeras o autóctonas, se trata más bien « de conjuntos de opiniones más o menos argumentadas » (Besse, 1995: 99):

³³ Expresión utilizada por J.C. Beacco (1995: 43) : *à n'en pas douter, le métissage des méthodologies, en cette époque ethnique, pourrait constituer une réponse adéquate à la demande éducative.*

Il n'existe pas actuellement, en ce qui concerne la didactiques des L2, de théories au sens fort du terme (ce sont plutôt des ensembles d'opinions plus ou moins argumentées).

Las prácticas de clase reales ofrecen una elección ecléctica de las diferentes técnicas de enseñanza; ya no hay como en otras épocas una corriente metodológica institucionalizada que gobierne las enseñanzas de manera homogénea, a pesar de que todavía se considera el enfoque comunicativo como el marco global de referencia en la elaboración de las propuestas de enseñanza, y esto, a pesar de las críticas, como veremos en los párrafos que exponemos a continuación.

C. Puren (1995: 36), por su parte habla de *crisis de las metodologías* en el sentido de que existe una falta de coherencia metodológica, única, global como la que caracterizaba las propuestas metodológicas de décadas anteriores; opina que se trata de un momento caracterizado por la complejidad, una complejidad que el enfoque comunicativo ha favorecido, ya que según su opinión, dicho enfoque implica el abandono de la coherencia global y prefigura una tendencia al eclecticismo (Puren, 1995 : 36):

Et l'approche communicative (AC), bien qu'elle ait été en son temps développée par ses théoriciens et diffusée par ses formateurs comme une nouvelle « révolution méthodologique »³⁴, impliquait en réalité l'abandon à terme de toute prétention à ce type de cohérence et le retour à une configuration électorique (après celle qu'a connue la didactique

³⁴ Las comillas son del autor de la cita.

scolaire des langues vivantes en France des années 1920 aux années 1960)³⁵ .

El enfoque comunicativo introduce diversos tipos de complejidad (Puren, 1995: 37):

- a) Complejidad en el principio de focalización sobre el aprendiz, que no se conjuga fácilmente con la “enseñanza colectiva” que también se desarrolla en ese momento;
- b) Complejidad en cuanto a los objetivos que representan los diferentes componentes del enfoque comunicativo, ya que no se suele disponer de los medios para poder aplicar con un mínimo de rigor las operaciones didácticas de base: descripción, gradación-progresión, presentación, repetición y evaluación;
- c) Complejidad en cuanto a los referentes teóricos, ya que se aplican principios de la pragmalingüística, sociolingüística, análisis del discurso, lingüística de la enunciación, psicología cognitiva, semiótica, etc.

Por su parte, J.C. Beacco (1995: 47) justifica el hecho de que no se adoptara el enfoque comunicativo como metodología de referencia sino como *enfoque*³⁶ por la manera de autodefinirse, es decir, el enfoque

³⁵ Trad: *El enfoque comunicativo, aunque en su época fuera desarrollado por sus teóricos y difundido por sus formadores como una nueva “revolución metodológica”, implicaba en realidad el abandono de toda pretensión de este tipo de coherencia y el retorno a una configuración ecléctica (después de la que ha conocido la didáctica escolar de las lenguas vivas en Francia desde los años 1920 hasta los años 1960).*

³⁶ C. Puren (1995: 37) explica la adopción y permanencia del término *enfoque* (en lugar de *metodología*) por parte de sus seguidores, en el intento de conciliar dos exigencias contradictorias: por una parte construir un sistema dotado de cierta coherencia constitutiva, y por otra, mantener una apertura suficiente para respetar las exigencias de la nueva ideología anti-sistema, gestionar la complejidad del enfoque comunicativo y permitir su exportación y adaptación a situaciones de enseñanza-aprendizaje diferentes, tanto en Francia como en el extranjero.

comunicativo no se presentó en el “mercado de la didáctica” como una metodología de enseñanza, sino como una « reflexión técnica y política sobre la determinación de la finalidad y de las formas de los objetivos de las enseñanzas de lengua » como lo explica en la siguiente cita (Beacco, 1995: 47):

[...] l’approche communicative ne s’est précisément présentée sur le marché de la didactique des langues comme une méthodologie d’enseignement, mais comme une réflexion technique et politique sur la détermination de la finalité et des formes des objectifs des enseignements de langue³⁷.

J.C. Beacco (1995: 43) se pregunta, bien cargado de ironía, si en esta época de movimientos de población, de contactos culturales y lingüísticos, en la que todo lo étnico está de moda, no sería más acertado hablar de mestizaje de metodologías, para responder adecuadamente a la demanda educativa:

À n’en pas douter, le métissage des méthodologies, en cette époque ethnique, pourrait constituer une réponse adéquate à la demande éducative³⁸.

D. Coste (2000), niega la desaparición de las metodologías. Más bien al contrario, considera que el enfoque comunicativo, flexible y acogedor de propuestas, ha escapado a la rigidez e intolerancia a las que se expusieron las metodologías anteriores y ha hallado el consenso y un punto de encuentro entre la heterogeneidad de contextos de enseñanza, la

³⁷ Trad: [...] *el enfoque comunicativo no se ha presentado precisamente en el mercado de la didáctica de las lenguas como una metodología de enseñanza, sino como una reflexión técnica y política sobre la determinación de su finalidad y de las formas de los objetivos de las enseñanzas de la lengua.*

³⁸ Trad: *Sin duda alguna, el mestizaje de las metodologías, en esta época étnica, podría constituir una respuesta adecuada a la demanda educativa.*

discontinuidad de las trayectorias de aprendizaje y la diversidad de aprendices (Coste, 2000 : 203):

Disparition des méthodologies ? Pas si sûr. Ne faut-il pas plutôt estimer que les approches communicatives (plurielles et prônant plus des orientations générales qu'imposant des principes spécifiques) se sont répandues en douceur et recouvrent en en masquant les aspérités, l'ensemble du paysage ? Doxa polymorphe, le communicatif fait objet, même tacitement, d'un consensus mou et attrape-tout, allant jusqu'à récupérer au passage certains apports cognitivistes³⁹.

Según Galisson (1995: 71), el eclecticismo reivindicado como alternativa a las metodologías dominantes y como respuesta a las expectativas del momento, es asumido y puesto en práctica por la nueva generación de profesores que no adoptan ningún manual en concreto sino que lo adaptan y lo manipulan según sus necesidades, porque en realidad no utilizan un solo manual, se sirven de todo tipo documentos y de soportes: manuales, publicidades, recortes de periódicos, noticias de radio, programas de televisión, programas informáticos, películas, etc. en cuanto a documentos; y papel, casete (audio o vídeo), ordenador, programas informáticos en disquete, en CD-ROM, sistemas multimedia, etc., en cuanto a soportes. Galisson justifica el éxito del enfoque ecléctico en la tolerancia, flexibilidad y adaptabilidad que le caracteriza (Galisson, 1995: 72):

³⁹ Trad: *¿Desaparición de las metodologías? No está tan claro. ¿No habría que valorar más bien que los enfoques comunicativos (plurales y que más que imponer principios abogan por orientaciones generales) se han difundido poco a poco y recubren, enmascarando las asperezas, el conjunto del paisaje? Doxa polimórfica, lo comunicativo es objeto, incluso tácitamente, de un consenso flexible que lo abarca todo, incluso ciertas aportaciones cognitivistas.*

[...] l'approche communicative a sonné le glas des méthodologies dures et simplificatrices, ouvert la voie aux démarches complexes et à un éclectisme pragmatique, qui se revendique comme tel aujourd'hui⁴⁰.

En los años que siguen a estos cuestionamientos, los avances tecnológicos crecen en progresión geométrica. Los conceptores de manuales y los editores, que no encuentran una línea clara que seguir se lanzan a la creación de material en soporte informático (que es lo que está de moda).

Si a principios de los 90 eran las escuelas las que se equipaban de ordenadores, una década más tarde el ordenador se ha convertido en una herramienta de trabajo de uso cotidiano y casi imprescindible tanto para profesores como para estudiantes. El equipamiento y su utilización se han individualizado.

Para la creación de esos programas informáticos, observamos que aparentemente se ha tenido en cuenta la tendencia ecléctica predominante en la elección de técnicas y procedimientos de aprendizaje, sin embargo, lamentablemente nos damos cuenta que un porcentaje muy elevado de esos programas no hacen sino reproducir los mismos esquemas y contenidos que en décadas anteriores encontrábamos en soporte papel, correspondientes a metodologías ya superadas. Convenimos con Beacco, en que « la elección ecléctica de prácticas de clase significa selección razonada y no un conjunto heteróclito de técnicas de enseñanza » (Beacco, 1995: 43).

⁴⁰ Trad: [...] *el enfoque comunicativo ha puesto fin a las metodologías rígidas y simplificadoras, y ha abierto la vía a los métodos complejos y a un eclecticismo pragmático, que se reivindica como tal hoy.*

Estas selecciones, continúa Beacco, harán coexistir elementos sacados de metodologías diferentes: un fragmento comunicativo explotado con ejercicios estructurales; un texto dado para leer pero cuya explotación está centrada en las regularidades formales situadas en el marco de la frase; documento con fuerte carga cultural pero escogido por su léxico; perspectivas enunciativas sobre la lengua meta deslizadas en ejercicios de sistematización y de respuesta cerrada. Estas amalgamas son reivindicadas por buen número de prefacios o introducciones de manuales de enseñanza en los que sólo se trata de: *enseñanza equilibrada, armoniosa coexistencia, ausencia de dogmatismo*.

No hay que confundir, por tanto, «origen múltiple de los constituyentes metodológicos con ausencia de metodología» (Beacco, 1995: 43).

La apropiación de una lengua extranjera ya no se concibe como la constitución de un saber indiferenciado, sino como el resultado de la puesta en funcionamiento de múltiples competencias: competencia de interacción, competencia de naturaleza formal, competencia autónoma, competencia sociocultural. Cada una de estas competencias es delimitable, implica un conocimiento de la lengua meta al mismo tiempo particular y transversal, así como el dominio de estrategias concretas: la improvisación en el caso de la conversación, la planificación para la producción de un texto escrito, etc.; cada una supone, por consiguiente, elegir los soportes, la técnica concreta de sistematización, de producción y de evaluación.

Concebir la enseñanza por competencias diferenciadas invita por tanto a la puesta a punto de metodologías diferenciadas, pudiéndose articular unas con otras, pero sin absorberse (Beacco, 1995: 48).

2.4.1. Tendencia a la autonomía

No hemos de olvidar tampoco que ya a lo largo de los años 70, aparecen en el campo de la didáctica los conceptos de autonomía, autodirección, autoaprendizaje⁴¹. En el terreno del aprendizaje de lenguas, esta nueva manera de ver el aprendizaje se verá favorecida por el apoyo que recibirá por parte del Consejo de Europa con su Proyecto sobre las Lenguas Vivas⁴², dirigido por John Trim, que dedicará un esfuerzo y un espacio importantes al desarrollo e investigaciones sobre el aprendizaje en autonomía.

Seguidamente, en los lugares donde cuaja este tipo de reflexión, el laboratorio de lenguas de corte rígidamente conductista comienza a sustituirse por los primeros Centros de Recursos, y las grabaciones de ejercicios estructurales por documentos auténticos y diversidad de medios.

Uno de los primeros Centros de Recursos que se crearon fue el diseñado por el CRAPEL⁴³ en la Universidad de Nancy II (Francia). Posteriormente se han ido creando otros centros a lo largo y ancho del planeta, y en todos los niveles de formación, en escuelas, en universidades, escuelas de idiomas, en empresas, etc. Por señalar algunos: *British Council-Library*, *Eurocentres*, Universidad de Hong Kong, *Centre for English Language Learning-Self-Access* de Melbourne, etc.

⁴¹ El tema de la autonomía será desarrollado más ampliamente en el apartado 4.2., página 151.

⁴² *Projet des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe*.

⁴³ CRAPEL: *Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues*.

Estos centros de recursos ofrecían formación *a la carta*⁴⁴, atendiendo a las nuevas demandas pedagógicas y sociales. En efecto, en la línea del aprendizaje en autonomía se constituye un modelo de formación alternativo con respecto a la enseñanza tradicional. Puede afirmarse hoy que no hay aprendizaje de lenguas sin un desarrollo de la capacidad autónoma de aprender, sin una capacidad de seguir aprendiendo fuera de los espacios y los tiempos en los que se dan los actos de enseñanza. René Richerich (1994: 39, 41) afirma:

L'espace temps d'enseignement est fermé [...] En revanche, l'espace-temps d'apprentissage est ouvert [...] L'espace-temps d'auto-enseignement est également ouvert, c'est à dire qu'un apprenant en autodidaxie peut le faire n'importe où, n'importe quand [...] c'est dans la mesure où l'apprenant gagne ses savoirs et pouvoirs que l'enseignant doit accepter de les perdre. Et le terme de gagner me paraît particulièrement indiqué dans mes réflexions sur l'espace-temps: gagner dans le sens d'acquérir, obtenir; gagner du terrain⁴⁵.

El modelo de la clase bajo las unidades de tiempo, tema y espacio es cuestionado en favor del aprendizaje en autonomía, que se revela como fundamental para la formación de adultos en un principio y de niños más tarde. En efecto, la formación continua se encuentra entre los temas prioritarios que defienden los gobiernos europeos, en aquel momento. Los centros de recursos y centros de autoaprendizaje se manifiestan como la

⁴⁴ *Sur mesure*, en francés, *tailored-made*, en inglés.

⁴⁵ Trad: *El espacio-tiempo de enseñanza es cerrado [...] Por el contrario, el espacio-tiempo de aprendizaje es abierto [...] El espacio-tiempo de la autoenseñanza es igualmente abierto, es decir, que un aprendiz en autodidaxia puede hacerlo en cualquier sitio, en cualquier momento [...] es en la medida en la que el aprendiz gana sus saberes y poderes que el enseñante debe aceptar perderlos. Y el término ganar me parece particularmente indicado en mis reflexiones sobre el espacio-tiempo: ganar en el sentido de adquirir, de obtener, de ganar terreno.*

mejor alternativa para la formación de aquellas personas, adultas, que trabajan, que tienen otras ocupaciones y unas necesidades muy concretas amén de una disponibilidad de tiempo muy limitada.

Hablamos, por comodidad, indistintamente de centros de recursos y centros de autoaprendizaje ya que consideramos que la diferencia que existe entre ellos radica en el uso particular que se haga de ambos:

- a) a modo de almacén donde encontramos el material que necesitamos para llevar a cabo una determinada actividad, estaríamos ante un centro de recursos,
- b) o a modo de espacio que nos proporciona los recursos, humanos y materiales, necesarios para llevar a cabo un plan de aprendizaje establecido según las necesidades. En este caso estaríamos ante un centro de autoaprendizaje.

Todo centro de autoaprendizaje puede ser utilizado como centro de recursos, pero no a la inversa si éste no está dotado del soporte humano necesario para orientar, aconsejar y formar al aprendiz en su proyecto de aprendizaje, corriendo el riesgo al que apuntan Gremmo y Riley (1997) de seguir la misma suerte que los laboratorios de lenguas, rechazados enseguida por los enseñantes que habían confiado en dicha tecnología, sin tener en cuenta que ninguna tecnología puede desarrollar el trabajo mental de aprendizaje en lugar del aprendiz (Gremmo, Riley, 1997: 95):

[...] sans formation adéquate des utilisateurs, les centres de ressources risquent de connaître le même sort que celui des laboratoires de langues, et être rapidement rejetés par des enseignants qui ont mis toute leur confiance dans la technologie,

sans se rendre compte qu'aucune technologie ne peut accomplir le travail mental d'apprentissage à la place de l'apprenant⁴⁶.

En España son muchas las instituciones públicas y privadas que se lanzan a la aventura de la creación de centros de autoaprendizaje, durante la década de los 80 y 90; entre ellos podemos destacar el de la Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I.) de Drassanes (Barcelona), creado en un principio para el aprendizaje del catalán, el de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.) de Madrid, el *Centre de Autoaprenatge de Llengües* (C.A.L.) de la Universitat Jaume I de Castellón, etc.

Las propuestas de los años 80 y 90 destacan la consideración del estudiante de lenguas como “usuario”, como sujeto activo del acto comunicativo en situación de interacción. Esta consideración del aprendiz como usuario de lenguas que debe desarrollar una competencia estratégica, va de la mano de la consideración del estudiante como aprendiz que debe desarrollar una capacidad de autoevaluación.

Ya a principios de los 70, por la época en que Trim publicó las líneas directrices para los Sistemas de Aprendizaje de Lenguas Vivas en Europa, Holec y Leslie Dickinson proponen una transformación en la consideración de los elementos que integran el proceso de aprendizaje. La noción de autoevaluación transforma el papel del aprendiz quien se transforma en sujeto de su proceso de aprendizaje. Para aprender a aprender, el estudiante de lenguas debe integrar la autoevaluación en todos los momentos del proceso de aprendizaje. La autoevaluación tiene una función de verificación de la adquisición pero tiene también un papel de remediación,

⁴⁶ Trad: [...] *sin formación adecuada por parte de los usuarios, los centros de recursos corren el riesgo de conocer la misma suerte que los laboratorios de lenguas, y ser rechazados rápidamente por los enseñantes que han puesto toda su confianza en la tecnología, sin darse cuenta de que ninguna tecnología puede desarrollar el trabajo mental de aprendizaje en lugar del aprendiz.*

de motivación y de adquisición de estrategias. En este sentido, observamos cómo la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras apunta en la actualidad a las directrices que en la materia, propone el Consejo de Europa, basadas en gran parte en criterios de autoevaluación: autoevaluación por Portfolio, sistema de autoevaluación de los conocimientos en lenguas.

2.4.2. Marco de Referencia Europeo. El Portfolio de lenguas

Una fecha clave en este recorrido es la de la celebración del Symposium de Rüschlikon del Consejo de Europa en 1991. Constituye una fecha histórica por la apertura a los países de la Europa Central y Oriental y por las conclusiones y las recomendaciones que se formulan. Sus resoluciones ponen de manifiesto dos aspectos importantes:

- a) el reconocimiento de la evaluación de los procesos de aprendizaje (Kohonen)
- b) la necesidad de armonizar los criterios internacionales de evaluación (Carroll, North)

En el informe de este Symposium elaborado por René Richterich en 1993, se establecen unos principios que van a orientar las propuestas del Portfolio Europeo de 1996. Son los principios de: coherencia, transparencia, derecho de elección, derecho a la información, derecho de palabra.

Las propuestas del Portfolio Europeo de 1996 (John Trim, Brian North, Daniel Coste) concretan estos principios según una serie de parámetros que deben guiar las actuaciones didácticas:

- a) La negociación y la interactividad: se trata de prever posibilidades de negociación entre los participantes en el proceso de E-A: institución de formación, aprendiz, usuario.
- b) Horizontalidad y verticalidad: hay que tomar en cuenta tanto la determinación de los saberes, las destrezas (saber cómo), el “saber estar”, como la gradación de los mismos.
- c) Comparabilidad y flexibilidad: se trata de instaurar sistemas flexibles de descripción y de evaluación que permitan comparar, aceptar y legitimar las equivalencias.

Para dar cuenta de la multiplicidad y de la diversidad de los posibles recorridos, se hace referencia a evaluaciones no sólo escalares sino también modulares.

Las orientaciones metodológicas integran aspectos del cognitivismo (estrategias cognitivas y metacognitivas), del constructivismo (el conocimiento significativo) y del interaccionismo (interacción de enseñanza-aprendizaje, interacción entre iguales y consideración discursiva y estratégica de la competencia comunicativa).

Las propuestas del Portfolio Europeo de 1996 se están experimentando actualmente en 14 países por 31.500 personas.

El último documento que ha publicado el Consejo de Europa es el *Marco de Referencia Europeo para las lenguas*. Se trata de un documento práctico que permite establecer los elementos comunes que se pretenden alcanzar en las diferentes etapas del aprendizaje. Se trata también de un instrumento ideal para poder comparar internacionalmente los resultados de la evaluación. Este Marco Europeo proporciona la base para el reconocimiento mutuo de las calificaciones en lenguas facilitando así la

movilidad educativa y profesional. Es utilizado también en la reforma de los *curricula* nacionales.

Para dar cuenta de la diversidad propone varios tipos de programas y evaluaciones, a saber⁴⁷:

- a) *Globales*, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa.
- b) *Modulares*, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta.
- c) *Ponderados*, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un “perfil” en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras.
- d) *Parciales*, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras.

Una reciente resolución del Consejo de la Unión Europea (noviembre 2001) recomienda la utilización de este instrumento para el establecimiento de sistemas de validación de las competencias en lenguas.

Este documento describe también en la medida de lo posible, todas las capacidades lingüísticas, todos los saberes movilizados para desarrollarlos, todas las situaciones y contextos en los que se puede utilizar una lengua extranjera para comunicar.

⁴⁷ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, 2001, Strasbourg.

Así mismo es un documento para ser tenido en cuenta por los conceptores de programas, autores de manuales escolares, examinadores, profesores, formadores, es decir, todas aquellas personas que de una manera u otra se hayan implicadas en la enseñanza y evaluación de las competencias en lenguas.

Tres términos forman parte de su denominación, lo resumen e identifican: aprender, enseñar y evaluar.

La materialización de esta propuesta teórica es justamente el *Portfolio Europeo de Lenguas*.

Se trata de un documento elaborado y testado por la División de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, durante tres años. Los resultados de esta experiencia han sido altamente positivos y la mayor parte de los estados miembros lo han introducido a lo largo del año 2001, Año Europeo de las Lenguas.

El Portfolio de lenguas es un documento estandarizado, en el cual toda persona que aprende o ha aprendido una lengua, bien en una institución o por su cuenta, puede consignar sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias culturales, incitándole así a reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Contiene un “pasaporte” de lenguas que el estudiante puede actualizar regularmente. Una plantilla le permite anotar sus competencias lingüísticas según unos criterios reconocidos en todos los países europeos. Proporciona también una biografía lingüística detallada que recoge todas las experiencias realizadas en las diferentes lenguas. Esta parte está destinada a orientar al aprendiz en la planificación y evaluación de su

aprendizaje. Finalmente, un dossier recoge los trabajos personales que justifican las competencias adquiridas.

Se trata en definitiva de una propuesta que favorece la metacognición, la introspección y que obliga al aprendiz de lenguas a reflexionar, a verbalizar sobre su propio aprendizaje, y por consiguiente a tomar decisiones. Elementos fundamentales para llevar a cabo un aprendizaje en autonomía.

Si, como era nuestro propósito en esta reflexión, las propuestas de los Portfolios europeos son tomadas como indicios significativos de la evolución metodológica, puede concluirse que más que de un enfoque comunicativo concebido como corpus de afirmaciones dogmáticas, hay que hablar actualmente de una diversificación de las metodologías comunicativas que tienen en cuenta:

- a) la diversificación de los recursos (aprendizaje multimodal y multirreferencial)
- b) la diversificación de los currícula
- c) la diversidad de los aprendices

Junto a esta característica de la diversidad, e íntimamente ligada a ella, las metodologías comunicativas hoy, se orientan hacia una toma en consideración del aprendiz como sujeto del aprendizaje, con todo lo que ello implica:

- a) desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (autonomía)
- b) capacidad de autoevaluación y de tomar en cuenta la heteroevaluación: los criterios por los que otros van a evaluar el propio aprendizaje y la adquisición (de ahí importancia de la

comprensión y de la transparencia de la formulación de los criterios de evaluación)

- c) desarrollo de una competencia estratégica (aprendizaje estratégico) y metacognitiva.

Este conjunto de orientaciones llevan a una redefinición de la competencia comunicativa como una competencia compleja que toma en cuenta los siguientes parámetros:

- a) la modularidad,
- b) la componente estratégica (relacionada con el contexto, la situación, la interactividad, los recursos...)
- c) la pedagogía diferenciada,
- d) el componente sociocultural de la comunicación,
- e) el desarrollo de una competencia intercultural ligada a la competencia de mediación (capacidad de interpretación y de traducción).

En este contexto de situaciones y necesidades plurales, de apertura geográfica, social y económica, la integración de los nuevos recursos que nos ofrece la tecnología de la información y de la comunicación, en los procesos y planes de enseñanza-aprendizaje de lenguas, se revela cada vez más y más, útil y necesaria.

2.5. CONCLUSIÓN

A modo de resumen de este gran capítulo, señalamos los cuatro modelos que Ch. Puren (2001) describe de utilización de las tecnologías en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras en Francia a lo largo de todo el siglo XX, y que según nuestra opinión, podría hacerse extensible a otros territorios:

- a) *Modelo de complementariedad*: las tecnologías están al servicio de las metodologías activas. Centrado en el profesor, las “máquinas habladoras” son utilizadas como mecanismo de repetición, y como elemento auxiliar y complementario a las actividades propuestas por el profesor. Este modelo dominará el uso de las tecnologías dominantes desde principios del s. XX hasta los años 1960, es decir, durante el período oficial de la metodología directa.
- b) *Modelo de integración*: es el aplicado por las metodologías audio-oral y audiovisual a partir de los años 50-60, con la difusión del magnetófono, el laboratorio de lenguas y el proyector de imagen fija. La tecnología ya no es un elemento dependiente, sino central y forma parte del núcleo duro del nuevo marco global de enseñanza.
- c) *Modelo de eclecticismo*: se trata de describir y de analizar a priori las potencialidades y a posteriori los efectos de tal o tal

tecnología en términos de actividades y de procesos de enseñanza-aprendizaje. Este modelo, centrado en la tecnología, se ve favorecido por el hecho de que se ha abandonado el proyecto de reconstrucción de una metodología única, global universal y permanente en aras de una descripción de las tendencias metodológicas múltiples, parciales, locales y provisionales de aprendizaje.

- d) *Modelo de autonomía*: se trata de un modelo centrado en el aprendiz, y es por ejemplo el que se lleva a cabo en los centros de recursos. Es en realidad un “metamodelo”, ya que funciona como un modelo de producción de modelos individuales: un aprendiz puede en principio utilizar un solo modelo de los descritos anteriormente, pasar sucesivamente de uno a otro e incluso articularlos y combinarlos de diversas maneras.

En este contexto, ¿en qué panorama psicolingüístico o metodológico se situarían, por tanto, los numerosos programas y sistemas de aprendizaje de lenguas creados en soporte informático, tan extendidos en la actualidad? ¿deberíamos situar estas tecnologías del lado del aprendizaje en autonomía?

Los espacios creados (centros de autoaprendizaje), los conceptos desarrollados (aprendizaje autónomo, autoaprendizaje), aires de progreso y de modernidad favorecidos por el desarrollo de las comunicaciones, parece que el material de aprendizaje no puede ser otro que el soporte informático, programas multimedia e hipermedia, ¿combinación perfecta?.

Es cierto que *autonomía* y *tecnologías* (generalmente “nuevas tecnologías”⁴⁸) son dos términos asociados casi sistemáticamente cuando se habla de aprendizaje. En efecto, con los productos multimedia, programas interactivos, hipermedia, el aprendiz escoge sus secuencias de trabajo y las lleva a cabo o no en función de sus intereses y/o necesidades, y gracias al hipertexto, completa sus conocimientos según su ritmo y sus circunstancias. Puede trabajar la comprensión oral o escrita, la pronunciación y en menor medida su expresión oral o escrita. «¿Podemos imaginar mejor instrumento de autonomía? » se pregunta Maguy Pothier (1997: 85).

Todo esto es cierto en teoría, pero en la práctica se revela más complejo. No hay que confundir la manipulación de la herramienta con la autonomía real del aprendiz en la construcción de su aprendizaje. La libertad de movimientos en el sistema hipermedia no implica que el usuario sepa servirse de ella correctamente (Régent, Débaisieux, 1996: 33). Es necesario que las propuestas hipermedia:

- a) supongan una reflexión previa de los conceptos acerca de la formación a la autonomía,

⁴⁸ “Nuevas tecnologías”: Entrecomillamos estos términos por considerarlos ambiguos y polisémicos. Podríamos decir que “nuevas tecnologías” aplicadas al aprendizaje de lenguas, siempre ha habido. Pensemos por ejemplo en la revolución tecnológica que supuso la utilización de la banda magnética para reproducción y grabación de sonido en las primeras décadas del s. XX, nadie habría dudado en aquel momento en llamarle nueva tecnología, como a nadie se le ocurre ahora hablar del magnetófono como una nueva tecnología. Actualmente estos términos se utilizan casi exclusivamente para referirse a las tecnologías informáticas e incluso cada vez con mayor frecuencia para hablar de entornos virtuales. Así mismo, podríamos pensar que en el futuro, el objeto al que se le atribuyan estos términos habrá, cambiado. Convenimos con Villanueva y Serra (1997) en que « conceptualmente las Nuevas Tecnologías no pueden envejecer. Sólo envejecen los distintos soportes o aparatos. Las Nuevas tecnologías siguen siendo nuevas porque así son nombradas por sus creadores y usuarios, y porque no existe ruptura en la creación tecnológica sino reorganización de las técnicas existentes junto con las nuevas aportaciones ».

- b) propongan actividades para “entrenar” a aprender la lengua formándose a la autonomía,
- c) articulen, promuevan, favorezcan espacios de reflexión con el profesor-tutor-consejero y con otros aprendices,

de manera que el aprendiz pueda pasar de una pantalla a otra, de un módulo a otro de su programa comprendiendo lo que hace, en función de sus objetivos, sus necesidades, su proceso de aprendizaje. Todo ello implica haber desarrollado ciertas destrezas propias del aprendizaje autodirigido.

CAPÍTULO 3: APORTACIONES ACTUALES

DE LAS TIC AL CAMPO EDUCATIVO



**CAPÍTULO 3. APORTACIONES ACTUALES DE LAS
TIC AL CAMPO EDUCATIVO**

- 3.1. INTRODUCCIÓN
- 3.2. EL HIPERTEXTO
- 3.3. INTERNET
- 3.4. PROGRAMAS EDUCATIVOS
- 3.5. CONCLUSIÓN: NUEVAS POSIBILIDADES
EDUCATIVAS CON NUEVOS SISTEMAS

3.1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los términos que se manejan en la actualidad para referirnos a las tecnologías de última generación aplicadas al campo de la enseñanza: multimedia, hipertexto, hipermedia, programas interactivos, páginas web, etc. En cada uno de los apartados que contiene este tercer capítulo, trataremos de resituar terminológicamente los aspectos abordados en ellos, definiendo y señalando las principales características de los términos más relevantes y comunes relacionados con el mundo de las tecnologías informáticas, que manejaremos en nuestro discurso.

En el presente capítulo abordaremos el tema de las TIC desde el punto de vista de su aplicabilidad y utilización en el campo de la educación en general y de la formación en lenguas en particular. Los dos primeros apartados tratan de los avances más revolucionarios y de mayor impacto en la sociedad de los últimos años: el hipertexto e Internet. Tras señalar y

comentar unas precisiones terminológicas de cada uno de ellos, nos trasladamos al pasado más remoto de dichas tecnologías, lanzamos una mirada a sus orígenes y repasamos brevemente la historia de sus vidas y evolución hasta nuestros días. Señalamos seguidamente sus características principales y aplicaciones, concretamente en el terreno de la educación. En el tercer apartado de este capítulo, recogemos las propuestas de aplicabilidad que hemos avanzado en los apartados anteriores y abordamos el análisis de los programas educativos en general: los tipos de programas que existen, cuáles son sus principales características, así como sus funciones.

3.2. EL HIPERTEXTO

La palabra *texto* viene de la raíz latina de verbo *texere*, que significa tejer. En un texto se tejen ideas con un fin comunicativo. En el hipertexto se tejerán informaciones de diferentes “texturas”, formando un “tejido” complejo con fines muy diversos.

El *hipertexto* es una unidad de información que contiene asociaciones a otros documentos, dichas asociaciones se denominan *enlaces*, *hiperenlaces* o *hipervínculos*. Esta unidad de información se constituye en estructura de red, y permite acceder directamente a informaciones exteriores a través de enlaces visibles, que suelen estar marcados dentro del documento por una palabra o grupo de palabras subrayadas y/o con diferente color, por un icono, una imagen, un gráfico,

etc. Gracias a esta estructura reticular el lector es libre de poder hacer una lectura no lineal de la información y crear así su propio hiperdocumento.

Un *hiperdocumento* es, por tanto, un documento obtenido a través de una lógica de lectura no lineal, es decir, utilizando el hipertexto para su construcción y siguiendo normalmente criterios de asociación temática.

Asociados al hipertexto y a los hiperdocumentos encontramos los sistemas hipermedia. Se habla de *hipermedia* para referirse a la utilización conjunta del soporte multimedia (texto, imagen y sonido integrados)⁴⁹ y del hipertexto. También llamado por otros autores *multimedia interactivos* (Jacquinot, 1996: 15).

Distinguimos los hiperdocumentos de los multimedia. Un documento puede ser multimedia sin ser un hiperdocumento cuando no se contemplan los enlaces externos, e inversamente un hiperdocumento puede ser o no multimedia ya que se puede construir a partir de un único *medium*: texto, por ejemplo. Sin embargo, un hiperdocumento es, por definición, interactivo puesto que no se impone un único orden de exploración, sino que permite a cada interactante seguir su propio recorrido.

Hay autores (Perrault, 1997) que consideran que los términos hipertexto e hipermedia son prácticamente sinónimos. Lo justifican teniendo en cuenta la evolución del sistema: el hipertexto apareció en primer lugar, en un momento en el que era impensable introducir en el ordenador otra cosa que no fuera texto. Posteriormente, con la posibilidad de integrar informaciones de diversa naturaleza, el concepto se ha ido ampliando y se ajusta más al vocablo de hipermedia, a partir de una

⁴⁹ Se considera multimedia cualquier contenido digital que contenga sonido, vídeo, texto, imágenes o la combinación de alguno de estos elementos, es decir, la información ofrecida a partir de varios canales de comunicación sensorial.

relación metonímica, teniendo en cuenta que actualmente la mayoría de los hipertextos, por no decir la totalidad, incluyen documentos multimedia, no sólo asociaciones de texto, característico de los orígenes del hipertexto, como veremos en 3.2.1. del presente capítulo.

Siguiendo las precisiones expuestas anteriormente, insistimos en la diferenciación de ambos términos, respondiendo a criterios de uso y de aplicación de dichos conceptos en la actualidad. Hablamos de *hipertexto* para referirnos al Sistema (con mayúscula) reticular de enlaces que integran y conducen a la información, y hablamos de *hipermedia* para referirnos a los documentos contruidos con el sistema de hipertexto que incluyen diversos medios (texto, imagen, animación, gráfico, sonido, etc.) en la presentación de dicha información.

3.2.1. Orígenes y evolución del hipertexto

El término hipertexto aparece a mediados de la década de los 60. Su creador, Ted Nelson, lo imaginaba como una gigantesca red capaz de contener toda la literatura mundial (Claeyssen, 1994) . A esta red, a la que él llamaba Xanadu, podría acceder cualquier persona que poseyera un microordenador, un MODEM⁵⁰ y una línea telefónica. Cada uno podría acceder de esta manera a Xanadu y extraer de ella documentos diversos, además de poder añadir sus propias producciones literarias (Nelson, 1993:1).

⁵⁰ Módem: Acrónimo de Modulador/Demodulador. Mediante un módem se envían y se reciben datos vía telefónica. Un módem es una conexión del equipo del usuario final que permite transmitir datos digitales a través de dispositivos de transmisión analógicos como son las líneas telefónicas.

We are striving to create a unified, universal literature, available to anyone both as readers and contributors, instantly available everywhere, with the ability to publish connections freely. That is, anyone may publish footnotes, comments, disagreements; and anyone may quote, republish, anthologise and otherwise re-use everything in the system—provided that the republication stays within the Xanadu world⁵¹.

Los textos contenidos en Xanadu estarían unidos unos a otros por unos enlaces explicitando las relaciones intertextuales entre esos textos.

Nelson propone el hipertexto como un nuevo enfoque en los sistemas de enseñanza. Encontraba en el hipertexto la solución al problema de la linealidad y del dirigismo que planteaban los sistemas de enseñanza asistida por ordenador. Pensaba que la estructura del conocimiento que el autor de un método pone en su obra puede perjudicar la comprensión en aquellos lectores cuya estructura cognitiva difiere del autor. Puesto que cada aprendiz posee una estructura cognitiva que depende de sus experiencias y de sus capacidades, cada uno debería poseer un modo de acceso particular y de interacción con el conocimiento. La estructura y la secuenciación del texto deberían ser más bien flexibles en lugar de rígidas. En un hipertexto, los aprendices deberían poder jugar con el texto y modificarlo para que sea lo más significativo posible. Según Nelson hay que dejar al estudiante que de decida lo que quiere aprender.

Aunque el término *hipertexto* fue inventado por Ted Nelson, es a Vannevar Bush a quien debemos la invención del concepto un par de

⁵¹ Trad: *Estamos luchando para crear una literatura universal, unificada, disponible para todo el mundo, tanto lectores como contribuyentes, disponible instantáneamente en cualquier sitio, con la posibilidad de establecer conexiones públicas y gratuitas. Es decir, que cualquier persona tiene la posibilidad de publicar notas a pie de página, comentarios positivos o negativos y cualquiera puede citar, versionar, hacer antología o re-usar cualquier cosa del sistema –siempre y cuando esa nueva versión se quede dentro del sistema del mundo Xanadu.*

décadas antes. Bush, consejero científico de la Casa Blanca, escribió un artículo en 1945 titulado *As we may think*, en el cual presentaba el primer sistema hipertextual, llamado Memex.

Se trataba de un sistema mecánico multimedia a base de microfichas cuyos diferentes contenidos estaban unidos entre sí por enlaces asociativos. Se concibió con el fin de resolver los problemas que conllevaba el crecimiento exponencial de los documentos científicos y técnicos. Consideraba que « un documento, si ha de ser útil para la ciencia, tiene que ser ampliado continuamente, tiene que ser guardado y sobre todo tiene que ser consultado »⁵² (Bush, 1945). Bush pensaba en una máquina capaz de almacenar los libros y las notas de cada uno de los científicos. Este sistema debía permitir al usuario, además, clasificar y encontrar rápidamente cualquier documento de manera mecánica. Dos pantallas permitían visualizar tanto documentos textuales como fotografías o gráficos. Sin nombrarlo, ya imaginaba el hipertexto.

En su artículo, Bush insiste en la importancia de los enlaces en los documentos. Estos enlaces debían ser similares a los enlaces semánticos que se establecen en el pensamiento humano a la hora de enlazar una idea a otra. Se trataba de simular la manera de pensar, o más bien la manera de recordar. La mente humana funciona por asociaciones (Bush, 1945). Cuando un ítem es aprendido, enseguida se adhiere a otro ítem sugerido por asociación de ideas, estableciendo así una red compleja de caminos. De la misma manera cuando un documento se instalara en la máquina Memex, una multitud de vías asociativas lo pondrían en relación con el conjunto de informaciones ya almacenadas. Un Memex, según Bush « It is an enlarged intimate supplement to his memory » (Bush, 1945) sería, un complemento

⁵² Texto original: *A record, if it is to be useful to science, must be continuously extended, it must be stored, and above all it must be consulted.*

agrandado de la memoria humana. De hecho el nombre elegido para este dispositivo no es arbitrario sino que nos hace pensar, de manera asociativa, retomando y confirmando la teoría de Bush, en *MEMoria* y en *indEX*.

Our ineptitude in getting at the record is largely caused by the artificiality of systems of indexing. When data of any sort are placed in storage, they are filed alphabetically or numerically, and information is found (when it is) by tracing it down from subclass to subclass. It can be in only one place, unless duplicates are used; one has to have rules as to which path will locate it, and the rules are cumbersome. Having found one item, moreover, one has to emerge from the system and re-enter on a new path.

The human mind does not work that way. It operates by association. With one item in its grasp, it snaps instantly to the next that is suggested by the association of thoughts, in accordance with some intricate web of trails carried by the cells of the brain. It has other characteristics, of course; trails that are not frequently followed are prone to fade, items are not fully permanent, memory is transitory. Yet the speed of action, the intricacy of trails, the detail of mental pictures, is awe-inspiring beyond all else in nature⁵³.

⁵³ Trad: *Nuestra ineptitud para poder localizar documentos está causada mayormente por la artificialidad de los sistemas de indexado. Cuando se guardan datos de cualquier tipo, éstos son guardados alfabéticamente o numéricamente, y la información es encontrada (cuando se encuentra) buscando de subclase en subclase. Sólo puede estar en un lugar, a no ser que se usen duplicados, se tiene que tener reglas como cuál es el camino para encontrar la información, y las reglas son engorrosas. Además, cuando ya se ha encontrado una información específica, hay que salirse del sistema y volver a coger otro camino para encontrar otra información diferente. La mente humana no funciona de esta manera. Funciona por medio de asociaciones. Con una información específica ya localizada en el conocimiento, salta instantáneamente a la siguiente que es sugerida por asociación de ideas, de acuerdo con una complicada red de pistas llevada a cabo por las células del cerebro. Tiene, por supuesto, otras características, las pistas que no se siguen con frecuencia tienden a desaparecer, las informaciones no son permanentes, la memoria es transitoria, si bien la velocidad de acción, la complejidad de las pistas,*

A pesar del desarrollo conceptual de Memex, éste nunca llegó a crearse, por la ausencia en aquella época de la tecnología apropiada, habría que esperar al desarrollo de los ordenadores actuales. Sin embargo, ahora que disponemos de la tecnología necesaria, es lamentable darse cuenta de que en muchas ocasiones, se han perdido aquellas ideas de los iniciadores, y de que los modelos actuales son más lineales que las concepciones de los pioneros, si tenemos en cuenta el interés del planteamiento asociativo y reticular de Memex, que buscaba un enfoque cooperador entre el hombre y la máquina en la construcción de conocimientos y una interacción con el usuario.

El primer sistema hipertextual que vio la luz, NLS (oN Line System) fue concebido por Douglas Engelbart, quien tras leer el artículo de Bush tuvo la genial idea de inventar una herramienta que facilitara la navegación por el sistema hipertextual, se trata del ratón. NLS es una especie de base de datos que facilita el trabajo en colaboración, ya que todos los participantes están unidos en red al ordenador. A Engelbart debemos igualmente la invención del sistema de ventanas y el correo electrónico.

La diferencia entre Nelson y Engelbart es que para Nelson el hipertexto era una herramienta para la creatividad individual, mientras que para Engelbart hipertexto era una capacidad necesaria en un sistema diseñado para mejorar la comunicación, aquí radica la diferencia en el desarrollo de los sistemas que ellos plantaban. Nelson pensaba en el usuario como individuo mientras que Engelbart pensaba en una comunidad, para facilitar la comunicación entre individuos.

el detalle de las imágenes mentales, es impresionante comparada con cualquier otra cosa en la naturaleza.

A pesar de que hay autores que encuentran el origen del hipertexto en la aparición misma de las bibliotecas o de la enciclopedia (Vignaux, 2001), hay que tener en cuenta que el concepto de hipertexto se halla íntimamente ligado al de su soporte, el ordenador, de manera que únicamente se habla en la actualidad de hipertexto, asociado a las tecnologías informáticas.

Vignaux justifica su analogía en el hecho de que en cierta manera una biblioteca es una inmensa base de datos consultable, en la que un lector puede “navegar”, y que una enciclopedia, tal y como se concebía en el siglo XVIII es también una gran base de datos y de organización exhaustiva del saber. Partiendo de esta idea, Vignaux (2001) menciona la idea del escritor H.G. Wells, que en 1936 imagina una enciclopedia mundial bajo la forma de una red nerviosa que va tejiendo enlaces entre los trabajadores intelectuales del mundo, gracias a un medio de expresión común y gracias a una unidad producida por la cooperación en la realización de este proyecto común.

3.2.2. Características del hipertexto

Desde la aparición del ordenador, sus conceptores han querido simular la manera de pensar del ser humano, incluso la estructura de su cerebro, de ahí que los teóricos de la hipertextualidad, inspirándose considerablemente en las investigaciones llevadas a cabo en inteligencia artificial, hayan escogido como referente el pensamiento humano en lugar de la estructura del universo, a la hora de elaborar los hipertextos como sistemas de clasificación y de organización de la información.

Deleuze y Guattari (2000: 17-22) en su introducción sobre el rizoma caracterizan éste a partir de cuatro principios:

- a) Principio de *conexión* y de *heterogeneidad*: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo.
- b) Principio de *multiplicidad* de líneas o caminos.
- c) Principio de *ruptura asignificante*: un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras.

Estos principios se encuentran en la base de la estructura del conocimiento mismo.

El hipertexto, por oposición al texto no tiene ni principio, ni centro ni fin. Es un documento que no está cerrado, es decir que nunca es definitivo y que siempre puede evolucionar, cambiar, transformarse. En él, la lectura no sólo es activa, sino también creativa. Leer un hipertexto significa también escribirlo (Claeyssen, 1994).

Aludiendo a los principios de conexión y de heterogeneidad, una de las principales propiedades del hipertexto es que es *interactivo*. Entre el usuario y el documento se establece una relación que no es unilateral sino simétrica. Se produce comunicación entre el hipertexto y el lector en sentido recíproco, ya que éste último puede crear su propio recorrido en el documento, puede escoger leerlo o no en su totalidad o en parte, puede ir directamente a lo esencial o profundizar en un aspecto u otro, el hipertexto, por su parte le proporciona opciones y responde a sus mandatos. La lectura de un hipertexto dibuja figuras variables puesto que se produce en función de los intereses del lector, de lo que conoce o de lo que quiere aprender.

Ligada a la interactividad⁵⁴, la *no-linealidad* es otra de las propiedades esenciales de la hipertextualidad. Contrariamente a otro tipo de documentos el hipertexto puede leerse de manera no lineal. Cuando leemos un libro, normalmente empezamos por el principio y seguimos página por página hasta el final. La escritura y la lectura de un hipertexto no se efectúan de la misma manera, proceden más bien por saltos, de un fragmento a otro, de una información a otra ofrecida por los diferentes enlaces, por construcción y deconstrucción de redes propias y de unidades de información.

Esta no-linealidad añade al hipertexto una nueva dimensión que el texto no contiene, es la que permite describir y exponer conceptos y objetos complejos por medio de los enlaces asociativos, semejándose como decía Vannevar Bush a la expresión del pensamiento humano.

El hipertexto es un documento que permite explicitar la multiplicidad de niveles de análisis y de puntos de vista posibles sobre un mismo objeto. Según Claeysen (1994) el hipertexto pone de relieve y hace visible el *perspectivismo* necesario para la aprehensión de ciertos conceptos. Es decir, un mismo objeto o concepto puede ser definido de manera diferente en función de las distintas disciplinas de uso. De esta manera se explicita la dependencia de la definición con respecto a su contexto de emergencia y a la disciplina que lo define. Claeysen explica esta característica con ejemplo del *litio*. Dice que si preguntamos a un químico qué es el litio, nos responderá que un metal alcalino, de aspecto plateado, muy ligero y cuyo número atómico es el 3. Si se hace la misma pregunta a un médico, éste responderá que es el componente esencial de ciertos medicamentos

⁵⁴ Este término encuentra su origen en la informática. La interactividad remite a una situación de diálogo hombre-máquina por el cual una máquina simula, ya sea una actividad lingüística, ya sean nuevas formas de interactividad unidas a los diferentes tipos de interfaces hombre-máquina.

antidepresivos. Un industrial se centrará en la manera en que se produce o en sus costes de producción, mientras que un historiador de las ciencias hablará de las circunstancias de su descubrimiento por Berzelius. En el orden de lo abstracto encontramos ejemplos similares, se trata en este caso de conceptos como el término *reacción*, definido como reacción química, biológica, psicológico-emocional, etc., o el término *estímulo*, como estímulo físico, psicológico, definido desde una interpretación reflexológica, o de motivación pedagógica, etc. Nos damos cuenta por lo tanto, que para un mismo objeto las definiciones pueden multiplicarse indefinidamente y que cada definición viene determinada por el dominio de competencia de quien responde, y a su vez, cada respuesta depende de su contexto de procedencia.

El hipertexto es un documento *inmaterial*. No está ligado a ningún soporte físico donde podamos localizarlo. ¿Dónde situaríamos el contenido de un hipertexto?. ¿En la pantalla?, ¿en la red?, ¿en el disco duro?, ¿en todos ellos?. En el hipertexto adquiere espesor la realidad cuando es construido por el pensamiento activo del usuario, planteándose así uno de los grandes retos cognitivos del hipertexto.

La inmaterialidad del documento hipertextual le da la propiedad de la *ubicuidad*. No podemos localizarlo en ningún lugar preciso. Estará allí donde los diferentes usuarios lo requieran. Un hipertexto puede ser compartido en red por varios usuarios a la vez, y éstos, pueden hacer un uso particular y diferente de ese mismo documento.

Esta característica hace del hipertexto una herramienta de comunicación y trabajo privilegiada haciendo posible el trabajo colaborativo.

Si se comparan los rasgos del hipertexto con los principios sobre el rizoma que establecen Deleuze y Guattari (2000: 17-22), se ponen de relieve también algunos de los problemas del hipertexto:

- a) Problemas de la sobrecarga cognitiva provocados por la multiplicidad de informaciones que pueden llegar a confluir, simplemente dejándose llevar por la facilidad con que se conectan unos elementos con otros.
- b) Riesgo de “perdersse en el hiperespacio”. El viaje por un hiperdocumento suele ir acompañado de imprevistos que se presentan en medio del camino, atajos, largos rodeos, enlaces que llevan de una pantalla a otra, en ocasiones varias a la vez, llegando a encontrarse desorientado en medio de una jungla de información que con frecuencia hace que se olvide el recorrido que se ha realizado e incluso lo que se buscaba.
- c) Toma de decisiones. El usuario debe continuamente tomar decisiones sobre la continuación de su viaje. En cada pantalla se le ofrecen múltiples opciones, ante las que tendrá que actuar seleccionando unas y excluyendo otras, exigiéndole así que se presente ante el hipertexto con un plan o criterios de selección preestablecidos, que generalmente no tiene.
- d) Conocimientos previos y significatividad de la información. El uso, recorrido, aplicación y rentabilidad del hipertexto dependerán en gran medida de los conocimientos previos del usuario sobre el funcionamiento del sistema y sobre el tema que está tratando, así como la

- relevancia y significatividad de la información que encuentre. No todo lo que se le presente, le será de utilidad.
- e) Información frente a conocimiento. En efecto, no son términos equivalentes, y poseer la información que nos pueda ofrecer el hipertexto no quiere decir poseer ese conocimiento.
 - f) Recuperación de caminos. No todos los hipertextos presentan de manera clara una posibilidad de recuperar los caminos recorridos. La existencia de una trazabilidad bien definida en ellos evitaría en gran medida la ansiedad que provoca en muchos usuarios el hecho de no saber, o no recordar cuáles son los pasos que se han seguido para obtener la información.

Una ayuda para abordar estos problemas es ofrecer al lector herramientas de navegación que le permitan orientarse en el hiperespacio de información. Así pues, en la presentación de las páginas web se hace necesaria la presencia de elementos que sirvan de brújula. Cada uno de ellos representa a su vez una función cognitiva: botón de vuelta atrás y de regreso a la página inicial; visitas guiadas que permitan el acceso a la globalidad; diagramas o mapas conceptuales que representen una jerarquización y la relación entre los módulos; *landmarks* o mojones, en términos de J. Adell (1995), es decir, lugares clave desde los que se pueda contemplar y acceder a todo el espacio informativo y a los que se pueda volver desde cualquier otro sitio con facilidad; índices, o cualquier otro elemento que muestre la situación exacta y ofrezca una visión de conjunto. Del mismo modo, se revelan como muy útiles los historiales de recorrido

que permiten reconstruir la ruta seguida y modificar el itinerario. Éstos representan la memoria de las visitas personales⁵⁵.

El verdadero reto, por lo tanto, a la hora de idear un hipertexto es organizar eficazmente la estructura del documento. Prever los enlaces suficientes y necesarios entre las unidades de información para tener un verdadero hipertexto, evitando al mismo tiempo una sobrecarga de ellos que perjudicaría su eficacia y en definitiva su legibilidad.

A este respecto Kommers (1990) describe varios estudios a largo plazo hechos con hipertextos de gran envergadura y de una construcción muy cuidada. Sus resultados fueron bastante negativos en cuanto a la idea de utilizar el hipertexto como medio para mejorar el aprendizaje. La interacción que él predispuso entre los nodos mostró cómo la tarea de búsqueda en un hipertexto puede convertirse en la rama que no deja ver el bosque. Kommers (1990: 203) declaraba que los estudiantes necesitan ser guiados antes de que sepan cómo utilizar las posibilidades ofrecidas por el hipertexto. La posibilidad de la obtención y manipulación de los datos son herramientas demasiado abiertas para ser efectivas en un contexto de enseñanza tradicional, si no ha habido un período de aprendizaje previo.

Es cierto que ha pasado mucho tiempo desde que en 1990, Kommers hiciera esta constatación, y que la investigación entorno a la tecnología educativa ha evolucionado favorablemente, pero también es cierto, que hoy día, años más tarde, nos encontramos con el mismo problema, tal y como demostraremos en el capítulo 5 de este trabajo, en el que presentamos una experiencia, llevada a cabo con estudiantes universitarios dispuestos a aprender francés a través de Internet.

⁵⁵ Completamos la información sobre este tema en el capítulo 4, en el apartado 4.3.2., que trata el tema de la Interacción Persona-Máquina, p. 174.

En educación, el diseño de la navegación es crucial. Con un sistema adecuado de navegación se pueden elaborar hipertextos e hipermedia que respondan a distintos niveles de conocimientos previos, necesidades, objetivos, etc. de los aprendices (Adell, 1995), lo cual nos lleva a tener en cuenta los conceptos de adaptabilidad al usuario y tratamiento de la diversidad.

3.2.3. Aplicaciones del hipertexto en educación

L'hypertexte ou le multimédia interactif se prêtent particulièrement aux usages éducatifs [...] grâce à sa dimension réticulaire et non linéaire, qui favorise une attitude exploratoire, voire ludique, face au matériau à assimiler et que c'est donc un instrument bien adapté à une pédagogie active (Lévy, 1990)⁵⁶.

Aludiendo al carácter interactivo del sistema hipertextual al que se refiere P. Lévy en la cita anterior creemos que es la característica esencial que hoy en día ha hecho de este recurso, una herramienta casi indispensable en el aprendizaje, y más concretamente en el aprendizaje de lenguas.

Apuntaremos a continuación algunos de los aspectos que favorece la interactividad, en el terreno de la enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, la interactividad favorece la *personalización del aprendizaje*. En efecto, esta especificidad del hipermedia, permite al individuo una interacción directa con el programa, puesto que éste se construye conjuntamente con el usuario según su propio recorrido

⁵⁶ Trad: *El hipertexto o multimedia interactivo se prestan particularmente a los usos educativos [...] gracias a su dimensión reticular y no lineal, que favorece una actitud exploratoria, incluso lúdica frente al material a asimilar y es por lo tanto un instrumento bien adaptado a una pedagogía activa.*

permitiéndole incluso integrar notas o informaciones personales: el hipertexto, dada su naturaleza abierta y reticular parece ofrecer esta posibilidad de sobrepasar los modelos clásicos de aprendizaje basados en la transmisión.

La interactividad favorece, en segundo lugar, la *multirreferencialidad en el aprendizaje* ofreciendo el acceso a diferentes fuentes documentales: textos de otros autores, épocas, lugares diferentes, etc.

En tercer lugar la interactividad de los hipermedia favorece la *multimodalidad en el aprendizaje*, se puede acceder a la información a través de diferentes canales de comunicación sensorial, integrando estrechamente el texto, la imagen y el sonido.

Finalmente, los multimedia interactivos, como dice P. Lévy, pueden permitir otra modalidad de interacción cognitiva, favoreciendo la reflexión sobre el propio aprendizaje, es decir desarrollando la capacidad metacognitiva, al ejercer un control sobre su propio aprendizaje.

La arquitectura hipertextual e hipermedia multiplica las vías y los modos de acceso a los datos, de establecimiento de las relaciones entre esos datos, y así mismo, el tratamiento de ellos.

Estas características sustanciales de la construcción hipertextual, nos llevan a pensar que, por naturaleza, el hipermedia, aun siendo interactivo, no es un sistema de aprendizaje en sí mismo « la libertad no es la clave del aprendizaje en todas las situaciones » (Sanz, 2002b), la multiplicidad de recorridos, de datos, y de tratamiento de esos datos pueden llevar al aprendiz, y sobre todo al aprendiz de lengua extranjera, a encontrarse perdido y disperso en un terreno desconocido, tal y como apuntábamos en

el apartado anterior. Sin embargo, el tratamiento conjunto de estos medios y de una reflexión metodológica sobre su utilización ayudará a optimizar las prestaciones de este recurso.

En este sentido, observamos que la utilización del sistema hipertextual no está exenta de problemas en el terreno educativo. Pero por otra parte, la introducción del hipertexto estimula a reflexionar acerca de los componentes de la enseñanza: el papel del profesor, el papel del aprendiz, los materiales de enseñanza, los conceptos de progresión, de evaluación, así como los papeles de la interacción entre iguales. El reto está en realizar esta reflexión con el objetivo de integrar los componentes en un dispositivo sistémico.

Hasta ahora, el profesor estaba dedicado a transmitir unos conocimientos y asegurar que estos conocimientos estuvieran bien adquiridos. Con el hipertexto, la adquisición de conocimientos queda supeditada a la capacidad de saber buscarlos, clasificarlos, ordenarlos y unirlos a otros. El profesor debe mostrar cómo servirse de todas las posibilidades ofrecidas por el hipertexto y cómo interactuar inteligentemente con él. El papel del profesor es, por tanto, el de facilitador de estrategias que ayuden al aprendiz a adquirir estas nuevas competencias procesuales, que en definitiva condicionarán la adquisición de sus conocimientos. El papel heurístico de los conocimientos revela toda su importancia por lo que una reflexión pedagógica a partir de la oferta de las TIC debería llevar a recuperar la perspectiva constructivista y socioconstructivista.

M. Pothier (1997: 92) señala principalmente tres ámbitos de utilización pedagógica de los sistemas hipermedia:

- a) *Trabajo individual en solitario*, en casa o en una institución de enseñanza. El aprendiz tendría total libertad y responsabilidad en el manejo de los programas hipermedia.
- b) *Autonomía guiada*, se ayuda al aprendiz en su búsqueda proporcionándole los materiales correspondientes a sus necesidades, es el tipo de aprendizaje que se ofrece en los centros de recursos.
- c) *Relación directa con un profesor*, ya sea porque éste, en el marco de un autoaprendizaje, responde a posteriori a los problemas planteados, ya sea porque en calidad de profesor propone a sus alumnos la explotación conjunta de cierta actividad. Ciertamente, con esta utilización se optimiza la aportación de las tecnologías ya que se les une las ventajas de la reflexión del autoaprendizaje y los intercambios directos con el profesor y otros aprendices.

Añadiríamos a estos tres ámbitos de utilización alguno más: la *educación a distancia programada por objetivos*, que compartiría aspectos de los tres ámbitos mencionados anteriormente, al igual que la formación en *campus virtuales*, etc.

Chanier (1998: 140) por su parte señala otros tres grandes tipos de utilización de los hipertextos en educación, atendiendo en este caso al objetivo. Se utilizan:

- a) como base de datos para extraer información,
- b) para organizar las informaciones existentes en una red con el fin de transformarlas y apropiarse de ellas,
- c) para producir nuevas informaciones o estructuras de conocimiento y crear una nueva red.

Es a partir de estos dos últimos tipos de utilización de los hipertextos, que se pueden optimizar sus potencialidades en educación, ya que la organización y la producción exigen poner en práctica un proceso de descubrimiento y construcción de asociaciones de elementos, necesarias para realizar un aprendizaje significativo. Por otro lado, en estos dos casos la ayuda del formador que oriente en la selección de la información se hace necesaria con el fin de evitar pasos en falso.

El primer tipo, sin embargo, aunque resulta de gran utilidad en trabajos de investigación o proyectos, respondería a un tipo de enseñanza basado en la transmisión, para lo cual, tanto el formador como el sistema de hipertexto son prescindibles.

3.3. INTERNET

“Red de redes”, “ciberespacio”, “hiperespacio”, “tela de araña electrónica”, “espacio virtual”, no faltan términos para tratar de designar el fenómeno *Internet*. Aunque las denominaciones varían, todo el mundo está de acuerdo en que Internet está suponiendo una revolución tan importante como la imprenta, el teléfono o la televisión lo fueron en su momento. Salido recientemente del mundo universitario y de la investigación, y muy mediatizado, Internet despierta pasiones. Nadie puede hoy ignorarlo (Dufour, 1995: 3). En torno a esta gran red se ha desarrollado un fenómeno sociológico sin precedentes en el ámbito de la comunicación y difusión del conocimiento, que ha dado lugar al nacimiento de una cibercultura global. P. Lévy (1998a) opina y define la cibercultura en los siguientes términos:

Pour moi la cyberculture ce n'est pas la culture des fanatiques d'Internet, c'est une transformation profonde de la notion même de culture. Et c'est difficilement séparable des autres transformations sociales que nous connaissons depuis 20 à 25 ans: l'urbanisation galopante ; la montée du niveau d'éducation [...] l'accroissement des échanges internationaux et la mondialisation économique ; le fait qu'il y ait de plus en plus de gens qui voyagent et qui rencontrent d'autres cultures⁵⁷.

No todos son tan optimistas como Lévy, y opinan que dicha globalización lleva consigo la impresión de existencia de fronteras culturales borrosas y el riesgo de una desculturación.

Internet es una red mundial de un conjunto de ordenadores conectados entre sí y cuyos usuarios pueden comunicarse y compartir información y recursos. Desde su diseño inicial con fines militares y de transmisión de información científica y su posterior uso como medio de comunicación en centros educativos, ha evolucionado hasta interconectar hoy día millones de personas formando así, una gran red de redes.

Consecuencia directa de esta cibercultura es la aparición de un nuevo sentido del término, que estaría relacionado con la producción de documentos y manejo del medio. Algunos rasgos de este segundo tipo, los vemos reflejados en aspectos léxico-lingüísticos como son la acuñación de nuevos términos y/o nuevo usos y los mecanismos de derivación

⁵⁷ Trad: *En mi opinión la cibercultura no es la cultura de los fanáticos de Internet. Es una transformación profunda de la noción misma de cultura. Y esto es difícilmente separable de las otras transformaciones sociales que conocemos desde hace 20-25 años: la urbanización galopante; el mayor nivel de educación; el crecimiento de los intercambios internacionales y la globalización económica; el hecho de que haya cada vez más gente que viaja y que encuentra otras culturas.*

relacionados con Internet y sus componentes, como veremos a continuación.

Otro término utilizado para referirnos a Internet es la palabra inglesa *Net*, que significa red. Su traducción literal como Red también se usa como sinónimo de Internet o de ciberespacio. Aunque el uso más común es tomarlo como prefijo o sufijo para la creación de nuevos términos relacionados con el ciberespacio, en la mayoría de los casos se trata de nombres de empresas, asociaciones, organizaciones: *FLENET* (proyecto de Francés Lengua Extranjera en Internet), *netoteca* (biblioteca en la red), *classicalnet* (sitio web de música clásica), *ofinet* (empresa que ofrece recursos en las áreas de mercadeo, tecnología, logística de eventos y en el diseño de estrategias de publicidad en el Web), *tintonet* (tintorería-lavandería), *UJINET* (infraestructura de red institucional de la Universitat Jaume I), *edunet* (Extensión Educativa en línea), *educanet* (Red Educativa Intercentros), etc.

En la línea de lo expuesto anteriormente nos encontramos con el término *netiqueta*, muy extendido entre los usuarios de Internet. Corresponde a la expresión castellana *Etiqueta en la Red* y se refiere al conjunto de normas de estilo, de educación, convivencia o cortesía que deben seguir los usuarios de Internet en sus sesiones interactivas. No son obligatorias pero sí aconsejables si se quiere ser bien recibido en la red. Un ejemplo: « no utilizar las mayúsculas en un chat porque parecerá que se está gritando al interlocutor ». Se entrecruzan en este sentido dos fenómenos, el sociológico y el filológico.

Otro prefijo muy rentable, en este caso relacionado más bien con lo virtual, no sólo con Internet, es *ciber-* : *cibernética*, *ciberespacio*, *cibercultura*, *cibermagazine*, *cibertarjeta*, *cibercafé*, *ciberamigo*, etc.

Los términos *navegar*, *bajarse*, *virtual*, *enganchar* o *conectarse*, por citar algunos, adquieren una nueva dimensión y amplían su uso al nuevo contexto.

Del mismo modo surgen nuevos términos, adaptados o derivados normalmente de su equivalente inglés que se hacen habituales entre los usuarios de la red: *chat*, *chatear*⁵⁸.

En lo que se refiere a la comprensión, podemos decir que se crean nuevos marcos cognitivos de lectura. La hipertextualidad incita a la no linealidad en la lectura. Esta cualidad de los documentos hipertextuales puede ser tratada desde tres puntos de vista:

- a) Se puede aprovechar pedagógicamente para entrenar a los aprendices en el desarrollo de estrategias de comprensión.
- b) Se puede retomar e integrar en una propuesta concreta de aprendizaje, favoreciendo la concepción de lectura interactiva.
- c) Se puede ver como un inconveniente que perjudica la comprensión, y ser rechazada como herramienta de trabajo.

Del mismo modo, los géneros se adaptan a los nuevos marcos hipertextuales, podemos hablar incluso de la aparición de cibergéneros con estructuras y características propias. En este sentido, se están llevando a cabo en la actualidad estudios que apuntan a la consideración de la presentación de las páginas web como género, en un determinado campo de investigación (cerámica, por ejemplo), o también los *banners*, los *spams*, los diccionarios *on-line*, etc.

⁵⁸ No pretendemos en este trabajo hacer un estudio lingüístico léxico-semántico exhaustivo sobre la terminología de Internet y las telecomunicaciones. Éste será sin duda uno de los temas que abordaremos en posteriores trabajos. Hemos tratado únicamente en esta introducción apuntar algunos rasgos que se derivan de la creciente cultura que se está creando entorno a Internet.

Observamos también una creciente influencia de la lectura hipertextual en la estructura de los textos escritos en soporte papel, encontrando documentos que presentan la información simulando una pantalla de ordenador, con sistemas de ventanas, reproduciendo códigos de navegación, etc. Citamos como ejemplo el libro de texto *Exercices pratiques de grammaire française* de D. Mengod y N. Uribarrena (1999), que aprovecha los iconos habituales en el mundo de la informática para presentar la mayoría de sus propuestas. Por ejemplo, los cuadros teóricos de gramática aparecen en ventanas con barras de desplazamiento acompañados de una lupa que sugiere la observación y el descubrimiento, el ratón indica que el alumno tiene que responder por escrito, el teclado presenta ejercicios de entrenamiento, los disquetes señalan el número de la unidad, etc.

Otro ejemplo relevante lo encontraríamos en la estructura de las noticias de prensa, de las que se ha dicho que incitan a una lectura de “zapeo”, ya que presentan los textos integrados en ventanas que abre el propio texto central y que establecen relaciones de complementariedad entre sí.

3.3.1. Orígenes de Internet

La evolución de los microordenadores cada vez más potentes y con mayores capacidades, permitió que éstos se pusieran en red.

La primera red conocida con nombre de ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*) fue creada por la armada americana durante el período de la guerra fría contra los rusos (1969), por miedo a una ruptura en las comunicaciones con la armada. El objetivo era desarrollar y

experimentar un sistema de redes fiables que ningún centro poseyera y que permitiera mantener el contacto y la comunicación entre el servicio de Defensa Americana y los empresarios del campo de la investigación militar.

ARPANET estaba constituida por cinco ordenadores instalados en diferentes lugares estratégicos del territorio americano. Se pretendía que cada uno de estos ordenadores fuera espejo del otro de manera que se permitiera la reconstrucción de los datos, en caso de ataque nuclear (Perrault, 1997).

La tecnología de ARPANET permitió a la armada seguir investigando en otros sistemas cada vez más rentables y con mayor capacidad: MILNET, o el sistema creado por la *US National Science Foudation* “NSFnet” que permite unir cada vez más de manera progresiva ordenadores situados en diferentes lugares: centros de investigación, universidades, colegios, ministerios, empresas privadas dedicadas a la investigación, etc.

Si bien en sus orígenes la red estaba reservada a las grandes instituciones, hoy día no hay restricción en cuanto a los posibles usuarios y es cada vez mayor el número de particulares que están conectados a la gran red, Internet.

Al suizo Tim Berners-Lee y a su equipo del CERN⁵⁹ debemos la creación del protocolo *HyperText Transfer Protocol* (HTTP) que sirve de fundamento a la red *Word Wide Web* (WWW), es el protocolo que hace posible la utilización de interfaces⁶⁰ gráficas en red.

⁵⁹ Centro Europeo de Investigación Nuclear de Ginebra (Suiza).

⁶⁰ *Interfaz* o *interfase* Este término inglés, se puede traducir al castellano como una acción (comunicarse con un objeto o persona) o como un sustantivo. En este último caso designa la conexión e interacción que facilita el intercambio de datos entre el

Estos hechos permiten la aparición del primer navegador⁶¹ *Mosaic*, programa que permite al usuario buscar y consultar los documentos de la red. Sus creadores, Marc Andressen y Eric Bina fundarán poco tiempo después una compañía y un nuevo navegador conocido con el nombre de *Netscape Navigator*.

Estos hechos son fundamentales para comprender la evolución de los hipertextos, que iban a dejar la plataforma local para extenderse por la gran telaraña del mundo (*World Wide Web*).

El formato de base que leen los navegadores son ficheros de tipo HTML (*HyperText Mark-up Language*). Este formato encuentra sus raíces en el concepto de hipertexto al que se le añade una prolongación de tamaño: la URL (*Uniforme Resource Locator*) que puede convertirse por su parte en un enlace. Es decir que en la red, el espacio se anula, un enlace hipertexto puede remitir tanto a un nodo⁶² situado algunos párrafos más abajo como a otro situado en el otro extremo del planeta (Perrault, 1997).

El primer servidor web que se creó en España en 1993, cuando apenas había una treintena de servidores en el mundo, vino de la mano de

software, el hardware y el usuario de un ordenador. Son toda una serie de instrumentos que permiten al usuario utilizar y comunicarse con los programas o con el hardware que usa. El teclado, por ejemplo, es una interfaz entre el usuario y la computadora. *Interfase* es un término empleado habitualmente en ámbitos específicos y recogido y definido por los diccionarios especializados de informática e Internet. Sin embargo, el DRAE no lo tiene incorporado como vocablo en la lengua castellana. En su lugar admite el término *interfaz* definiéndolo como “Conexión física y funcional entre dos aparatos o sistemas independientes.”

⁶¹ Un *navegador* es un tipo de programa que permite al usuario acceder a la página web, buscar y consultar documentos. Permite, además, usar los servicios que ofrece, como por ejemplo, navegar por Internet, descargar ficheros, enviar y recibir mensajes electrónicos, etc. Otros sinónimos son visualizador, visor, ojeador, o sus correspondencias inglesas *browser* y *navigator*.

⁶² Un *nodo* es el punto en el que se unen dos o más redes de Internet. Es una unidad integrada y autosuficiente con información sobre el documento completo al que se da acceso.

un grupo de profesores de la Universitat Jaume I (Jordi Adell, Carles Bellver, Toni Bellver, Enrique Navarro, entre otros) que en ningún momento «tuvo ninguna conciencia de que estaba realizando nada histórico o trascendental o de la menor importancia: solo era un experimento en un momento en el que la Internet solo enlazaba universidades y centros de investigación, bastante antes de la explosión comercial y de la fiebre del oro que la siguió» (Adell, 2002).

3.3.2. Características de Internet

La red Internet se nos presenta como el sistema hipermedia más completo. Como tal, participa de las características del hipertexto y de la variedad de medios con que se ofrece la información.

Como sistema hipertexto⁶³, según describimos en el apartado anterior destacamos su carácter interactivo, estableciéndose una relación de correspondencia entre el usuario y el sistema, que responde en función de las órdenes recibidas.

Una de las aplicaciones más utilizadas de Internet, como veremos en 3.3.3.⁶⁴, es la comunicación entre diferentes usuarios, por canal escrito u oral. En este sentido, Internet es una herramienta que favorece la interacción, entendida en el sentido original de la palabra.

En efecto, la *interacción*, es un término de origen no técnico utilizado por la psicología, la psicolingüística y la psicopedagogía

⁶³ Remitimos al apartado 3.2.2., sobre las características del hipertexto, páginas 105-112.

⁶⁴ Apartado sobre las aplicaciones de Internet para el aprendizaje de lenguas, páginas 126-130.

refiriéndose esencialmente a la relación que se establece entre el individuo y el grupo. En el fenómeno de la interacción existe interdependencia entre los participantes, bien sea entre el profesor y el estudiante, o entre los estudiantes mismos con una relación de poder igualitario o no, simétrico o disimétrico, entre emisor y receptor, y transformación final de una situación, es decir, un proceso de una acción recíproca.

Se habla en este sentido de que los documentos que presenta Internet favorecen la lectura interactiva, entendida ésta como un doble proceso que va por un lado, del lector al texto (*top down*), es decir, el lector utiliza sus conocimientos previos para interpretar y dar sentido al texto, y por otro lado, del texto al lector (*bottom up*), el texto ofrece unos parámetros fijos que se han de tener en cuenta a la hora de entenderlo y así evitar la interpretación anárquica y sin sentido del mismo.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que el carácter activo que se atribuye a los usos de soportes informáticos y que se opone a los supuestos usos pasivos de otros medios, puede llevar a un espejismo. En efecto, la “interactividad” de los productos hipermedia no garantiza un uso activo, sería confundir la interactividad mecánica (pinchar con el ratón y obtener una acción de respuesta sobre la pantalla) con el sentido que el usuario construye, gracias a los recorridos previstos por los autores (Gautellier, 2001: 166).

La propia estructura hipertextual de Internet, implica la existencia de *multitud de recorridos* posibles para llegar a un documento, sin una ruta preferente preestablecida, la información se presenta de manera que se pueda obtener por diferentes vías, dejando de lado la linealidad y progresión exigida por otro tipo de medios.

Como sistema multimedia, si bien hay que destacar que la mayor parte de la información que ofrece Internet procede del lenguaje escrito, en forma de texto, también es cierto que son cada vez más frecuentes los sitios⁶⁵ y las páginas web⁶⁶ que incluyen elementos gráficos, sonoros, documentos vídeo, imágenes en movimiento, etc., que amplían sus posibilidades y oferta informativa y les confieren un *dinamismo* esencial si se pretende que esos espacios sean visitados.

La popularización de Internet, consecuencia directa del bajo coste de conexión (como una llamada telefónica local) entre otras, y el hecho de funcionar por enlaces asociativos, característica primaria de los sistemas hipertexto, hace que nos encontremos ante un *espacio de información sin límites*, una fuente casi inagotable de recursos, en continuo movimiento.

En efecto, otra de las características fundamentales de Internet es la *rapidez* con la que se mueve la información, que obliga al administrador de los sitios a modificarlos, cambiarlos o actualizarlos periódicamente, ya que el usuario de la red, cada vez más exigente, buscará en ella estar a la última y rechazará los espacios que quedan obsoletos por falta de renovación.

⁶⁵ *Sitio*: Traducido al español del inglés *site*. Es un punto de la red con una dirección única, que almacena un conjunto de páginas web agrupadas en un mismo dominio de Internet y al que pueden acceder los usuarios para obtener información. Su tamaño es variable y suelen acoger datos, actividades, enlaces y recursos o herramientas, formando conjuntos muy heterogéneos.

Según el *Diccionario de Informática e Internet EresMas Interactiva*, un *dominio*, es el equivalente alfanumérico de la dirección de IP (Protocolo de Internet) numérica de una página web. El dominio tiene varios niveles separados por puntos. Paradójicamente, el nivel superior, es la última parte del dominio y señala el país o la naturaleza de la página web (.es indica España y .com denota un ente comercial, etc.).

⁶⁶ La *página web* se identifica generalmente con el contenido de una pantalla pero cuya longitud puede a veces alcanzar el equivalente de varias decenas de páginas de papel. En cualquier caso, una página web es cada uno de los bloques de información que tienen dirección propia, independientemente de su tamaño. Con frecuencia encontramos páginas web cuya unidad de sentido se constituye sólo por los enlaces que propone a otras páginas, y en muchas ocasiones son parte integrante de un conjunto más vasto y a su vez difícil de delimitar. Según el DRAE: Documento situado en una red informática, al que se accede mediante enlaces de hipertexto.

La *inmaterialidad* de la red Internet, hace que queden abolidas las reglas del espacio y del tiempo, ya que lo que se quiere buscar siempre está en el momento y lugar que el usuario o usuarios lo requieran, ya que un mismo documento puede ser consultado por diferentes personas de distinta procedencia en un mismo momento y con objetivos diferentes.

Con Internet se produce una *anulación de la distancia y de las fronteras*, todo está al alcance de todos, por un coste mínimo, aunque quien ofrezca la información o quiera comunicar se halle a miles de kilómetros de la persona que lo recibe. En cuestión de comunicación se tiene la impresión de que el interlocutor está ahí mismo, a pocos metros de distancia, esto, favorecido por la inmediatez con la que se reciben las respuestas. Con el correo electrónico o los foros de discusión, el intercambio es normalmente asincrónico (aunque puede darse el caso de coincidir en los momentos de envío), los hábitos de los internautas tienden a realizar consultas al buzón de correo con frecuencia; en la comunicación por *chat*, sin embargo, el intercambio es sincrónico, mismos tiempos sugiere mismos espacios.

3.3.3. Aplicaciones de Internet para el aprendizaje de lenguas

La gran red es un gran hipermedia considerado como un espacio global que va más allá de la información que vehicula. Se trata de una herramienta al servicio de la formación que permite el aprendizaje individualizado, la comunicación auténtica y proporciona una fuente casi inagotable de recursos.

Querer enumerar de manera exhaustiva cuáles podrían ser las diversas posibilidades que ofrece la web para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sería tan vasto como querer nombrar las ventajas del libro. No

obstante, osaremos mencionar ciertas especificidades y posibles y factibles aplicaciones pedagógicas:

- a) Internet da acceso a un volumen de información casi ilimitado. “Biblioteca universal de la información”, lo definen unos, “enciclopedia de enciclopedias”, lo califican otros. Lo que es cierto, es que sería un error no utilizarlo como *fuerce de información* y de documentación, como complemento de los recursos tradicionales en soporte papel como apoyo de las clases y de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, en general.

- b) Favorece la *comunicación auténtica interpersonal* oral y escrita. Gracias al correo electrónico, por un lado, los profesores pueden estar en contacto con otros colegas y expertos y así intercambiar información que beneficie su docencia. Por otro lado, los estudiantes pueden comunicarse con otros estudiantes de la misma lengua. Existen sitios gratuitos que favorecen el contacto entre estudiantes para mantener correspondencia⁶⁷, o gestionan el contacto para un aprendizaje autónomo en modo *tandem*⁶⁸. Los “chats” y los foros de discusión son excelentes espacios de comunicación e intercambio de ideas muy aceptados entre los estudiantes, ya que ven en ellos una puesta en práctica directa e inmediata de lo que han aprendido en lengua extranjera. En cuanto a la comunicación oral, los salones de charla virtuales,

⁶⁷ Por ejemplo: *Trouver un partenaire*: <http://cui.free.fr/fr/index.php3>. Este sitio tiene como finalidad, poner en relación personas que quieran mantener correspondencia con otras según los rasgos solicitados : edad, sexo, país, aficiones, ocupación, etc.

⁶⁸ Por ejemplo: *Communiquer en tandem* : <http://tandem.ac-rouen.fr/index.html>. Es un proyecto internacional que pretende poner en contacto a dos personas o colectivos que aprenden lenguas diferentes, a través del teléfono, correo electrónico u otro medio. Uno aprende la lengua del otro, y viceversa, del mismo modo juegan el papel de profesor de manera alterna.

ofrecen espacios a la carta donde poder hablar con usuarios de otros países casi cara a cara con un mínimo equipamiento adicional: micrófono, auricular y videocámara digital.

- c) Internet es un contexto que podría ser caracterizado como auténtico por su origen, ya que las informaciones son producidas y presentadas en un entorno exterior a la clase de lenguas y con una finalidad diferente de la enseñanza o la práctica de las lenguas. Parece evidente que el material que se encuentra en Internet es auténtico y constituye en sí mismo un estímulo; existe igualmente otro factor, generalmente subestimado en beneficio de los contenidos lingüísticos, pero muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, que es la *sensibilización intercultural*. Los estudiantes que trabajen con Internet estarán necesariamente en contacto con aspectos de culturas diferentes, familiarizándose así con la manera de pensar de otras gentes, de otras regiones y países del mundo. Esta comunicación tendrá importantes consecuencias en la manera en que aprehenderán otras lenguas y culturas.
- d) Derivada de las aplicaciones anteriores, encontramos la posibilidad de realizar *actividades colaborativas* y trabajos en equipo, que favorecen la estimulación y la motivación de los estudiantes. Se proponen tareas más complejas que se tendrán que resolver explotando las diversas aplicaciones de Internet, y con distribución de subtareas entre los miembros del grupo. La resolución de la tarea no será la suma de todas las subtareas sino la integración de todas ellas en el proyecto común. Como ejemplos de trabajos en equipo señalaremos: las simulaciones,

desafíos, concursos, juegos colectivos, participación en una acción social, o las recién aparecidas *webquest*, etc.

- e) En un nivel superior de implicación al de las aplicaciones precedentes, encontramos lo que podríamos llamar la *publicación en Internet* de las actividades prácticas que realizan los estudiantes, desde la búsqueda documental y recogida de información, la colaboración en una publicación periódica, colectiva, la participación en la elaboración de un sitio, la publicación de una tarea, hasta llegar incluso a crear su propia página web. De esta manera, el estudiante evidencia las especificidades de la publicación electrónica. En efecto, esta exigencia de estructuración y presentación del trabajo según las especificidades de las publicaciones electrónicas, trae consigo la necesidad de construir nuevos marcos cognitivos de carácter asociativo y jerárquico que tengan en cuenta la organización de la información con diferentes recursos: sonido, imagen, texto, animaciones, el lenguaje, los enlaces hipertextuales, la manipulación e integración de ficheros, etc.

Esta aplicación se revela como muy completa e interesante desde el punto de vista de los estudios sobre la construcción del conocimiento, que sostienen que, una persona se acuerda del 5% de lo que escucha, 18% de lo que lee, 80% de lo que hace y 90% de lo que explica. Por lo tanto, un estudiante, con la producción de sus trabajos, se hallaría en un nivel de aprendizaje entre el 80% por lo que hace y el 90% por la manera en que ha de presentar la información para que sea comprendida.

- f) Finalmente Internet favorece el aprendizaje individualizado y el *autoaprendizaje asistido* ofreciendo la posibilidad de poder llevar a cabo las aplicaciones mencionadas anteriormente, siempre y cuando se realice según un proceso centrado en el desarrollo de su autonomía intelectual. Es la etapa en la que el estudiante se convierte en “ciudadano de Internet” (Hellouin, 1999: 12), capaz de crear sus propios contactos, de escoger su información, de utilizar los recursos numéricos para su aprendizaje, de publicar sus propios documentos, etc.

3.3.4. Claves para analizar y seleccionar un sitio Internet con fines educativos

Un documento de Internet, siempre será un documento, independientemente del soporte. En este sentido, hay que tener en cuenta que el documento Internet debe asegurar unas normas de calidad, y más si pretendemos que éste nos sirva como medio didáctico, deberá responder a las mismas exigencias y normas de calidad exigidas a los medios didácticos tradicionales.

Cuando el profesor se enfrenta a una página, a un sitio web con contenido didáctico para aprender lenguas, deberá observar si:

- a) Los objetivos están claramente definidos, si son variados y adaptables, al igual que las consignas e indicaciones.
- b) Hay adecuación entre el medio y el público al que se destina, en cuanto a las posibilidades de acceso a Internet y en cuanto a la familiaridad con el sistema.

- c) Propone diferentes recorridos para la realización de las actividades que permitan adaptarse a las necesidades y objetivos de los distintos aprendices.
- d) Ofrece ayudas metodológicas que enriquezcan el proceso de aprendizaje y/o incita de manera explícita a la reflexión metacognitiva sobre los procesos de selección, revisión, evaluación.
- e) Ayuda a desarrollar estrategias de comprensión escrita y oral de expresión escrita y oral, estrategias de aprendizaje y estrategias de autonomización progresiva.
- f) Sus características técnicas y ergonómicas favorecerán la utilización: rapidez de conexión y de navegabilidad, interfaz agradable y clara, elementos de orientación, estabilidad, actualización de contenidos, etc.

Aspectos todos ellos que consideramos indispensables en todo documento que se ofrezca como de aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.4. PROGRAMAS EDUCATIVOS, PROGRAMAS DIDÁCTICOS, SOFTWARE EDUCATIVO

Utilizamos normalmente estas tres expresiones de manera indistinta para referirnos a todo tipo de programas informáticos creados con la finalidad específica de ser utilizados como medio didáctico, para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Marqués, 1995: 20), quedan excluidos por tanto, de esta denominación, aquellos programas de

divulgación, de uso general, empresarial o científico, que aunque se puede hacer un uso didáctico de ellos, no han sido creados específicamente para tal fin.

Nos detenemos a continuación en el término *software*, que definimos y caracterizamos oponiéndolo a *hardware*, con el fin de delimitar la terminología que utilizaremos en el presente apartado.

Software y *hardware* son vocablos ingleses que hoy día no se han traducido ni adaptado a la lengua española, sino que han sido adoptados por ésta, tanto en su forma como en su pronunciación originales con el mismo significado que tienen en inglés, sobre todo en ámbitos específicos, informáticos y tecnológicos principalmente.

El *Diccionario de la Real Academia Española*⁶⁹ los recoge como voces inglesas y los define de la siguiente manera:

- *software*: m. Conjunto de programas, instrucciones y reglas informáticas para ejecutar ciertas tareas en una computadora.
- *hardware*: m. *Inform.* Conjunto de los componentes que integran la parte material de una computadora.

Hablamos de *software*, por lo tanto, para referirnos a aquellos programas de diversos tipos o elementos lógicos, como el sistema operativo, que hacen funcionar un ordenador o una red y que se ejecutan en ellos, en contraposición con los elementos físicos de la red o el ordenador. Se emplea el término *software* en oposición al de *hardware*, blando-duro, refiriéndose uno a la intangibilidad de los programas y otro a la realidad física del ordenador, a los componentes físicos con los que están formados, incluyendo los elementos periféricos.

⁶⁹ Versión digital: <http://www.rae.es/>

Por extensión, *software* hace referencia a todo tipo de programas que se pueden instalar y ejecutar en un ordenador, no sólo a los que permiten su funcionamiento. Y dado que se trata de programas, en el presente trabajo seleccionaremos, siempre que sea posible, el término *programa* en lugar del vocablo inglés.

De entre las acepciones que propone el DRAE para el término *programa*, seleccionamos tres que nos reafirman en nuestro intento de mantener el vocablo hispano:

8. m. Serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto.

11. m. Cada una de las operaciones que, en un orden determinado, ejecutan ciertas máquinas.

12. m. *Inform.* Conjunto unitario de instrucciones que permite a un ordenador realizar funciones diversas, como el tratamiento de textos, el diseño de gráficos, la resolución de problemas matemáticos, el manejo de bancos de datos, etc.

Un *programa*, según el *Diccionario de Informática e Internet* consultado⁷⁰, es « el conjunto de instrucciones e indicaciones que se le envían a una computadora, escritas en un lenguaje determinado, con el fin de que ejecute un tarea determinada ».

A grandes rasgos podemos distinguir tres tipos de programas:

- a) programas de *base*, como el sistema operativo, controladores,
- b) *lenguajes*, como Basic,
- c) programas de *aplicación*: tratamiento de textos, de contabilidad, juegos, documentales, traductores, bases de

⁷⁰ *Diccionario de Informática e Internet*, (2002), eresMas Interactiva.

datos, sistemas de enseñanza o de aprendizaje, tutoriales, hojas de cálculo, de diseño, de retoque fotográfico, etc .

En otro intento por encontrar un término de lengua castellana para eludir el vocablo inglés *hardware*, proponemos la expresión *soporte físico*, que deducimos de la definición aportada por los diccionarios y manuales de informática y generales consultados.

3.4.1. Características de los programas educativos

Los programas didácticos para ordenador son un medio didáctico más, un medio que como todos los demás debería facilitar los actos de aprendizaje a los estudiantes. Se caracterizan en general:

- a) por su facilidad de manejo: los conocimientos informáticos necesarios para utilizar la mayoría de estos programas son mínimos, similares a los conocimientos de electrónica necesarios para manejar un vídeo,
- b) porque son interactivos: permiten un diálogo, un intercambio de informaciones entre el ordenador y los usuarios exigiendo así una actitud activa y una constante participación del que aprende,
- c) porque favorecen el trabajo individualizado de los alumnos, ya que se adaptan al ritmo de cada uno y secuencian sus actividades según la forma de actuar de cada uno.

Para que puedan aprovecharse las ventajas potenciales de los programas educativos en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje,

es necesario que tengan unas determinadas características y presenten unos niveles objetivos de calidad.

Además de las características esenciales mencionadas en líneas anteriores, Marqués (1995: 110-114) añade algunas más que serían necesarias encontrar en dichos programas para poder calificarlos de buenos programas educativos y que retomamos a continuación:

- a) Deben ser *fáciles de usar y autoexplicativos*, de manera que los usuarios puedan utilizarlos inmediatamente sin necesidad de realizar una lectura exhaustiva de los manuales de uso.
- b) Las actividades de los programas deben *motivar*, despertar y mantener la curiosidad y el interés de los aprendices hacia la temática de su contenido.
- c) Los contenidos de los programas han de ser *relevantes* y estar relacionados con los objetivos, con los contenidos tratados y con las necesidades reales de los usuarios.
- d) Los programas serán *versátiles*, fácilmente integrables con otros medios didácticos, de manera que puedan ser utilizados en diferentes entornos de aprendizaje.
- e) Las actividades de los programas deberán estar de acuerdo con los *enfoques pedagógicos actuales* facilitando aprendizajes significativos, desarrollando habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje (reflexión sobre su conocimiento, razonamiento, reflexión crítica, etc.), exigiendo una continua actividad intelectual del alumno de manera que se sienta constructor de sus aprendizajes mediante la interacción con el entorno que le proporciona el programa.
- f) Deben estar *orientados hacia el que aprende*, más que hacia el que enseña, posibilitando al aprendiz el control sobre el

contenido y el autocontrol de su trabajo. Esto contribuirá al desarrollo de sus habilidades y proporcionará herramientas cognitivas para que puedan hacer el máximo uso de su propio potencial de adquisición de conocimientos.

- g) Los programas deben incluir *módulos de evaluación* y control de las actividades de los estudiantes, que proporcionen informes que permitan hacer un seguimiento de los trabajos y de los procesos cognitivos desarrollados por ellos mismos.
- h) Deberán incorporar también los últimos *avances tecnológicos* y servirse de sus potencialidades.
- i) Conviene que estos programas ofrezcan *elementos diferenciadores* respecto a otras herramientas didácticas, que justifiquen su utilización y beneficio.

La utilización de programas elaborados con una visión constructivista del aprendizaje y basados en una metodología didáctica activa y heurística que estimule la creatividad y la reflexión crítica de los estudiantes puede contribuir a hacer cambiar técnicas y métodos didácticos tradicionales (pero aún muy extendidos) basados en la memorización y la repetición de trabajos (Marqués, 1995: 18), y de la misma manera, puede influir en los objetivos, los contenidos y las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes.

En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación han despertado muchas esperanzas y expectativas en el mundo de la enseñanza y en todos los sectores de la actividad humana. Pero no se trata de incorporar modernos aparatos didácticos, más o menos sofisticados, sino de analizar su capacidad y su versatilidad en relación con los restantes elementos del sistema instructivo, a fin de resolver problemas reales del mundo educativo.

3.4.2. Funciones que pueden realizar los programas educativos

P. Marqués (1995: 81) destaca una serie de funciones que pueden realizar los programas educativos y que hacen de ellos unas herramientas únicas para favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- a) Función *informativa*: a través de las actividades y explicaciones, estos programas presentan unos contenidos que proporcionan una información estructuradora de la realidad de los estudiantes.
- b) Función *instructiva*: todos los programas educativos orientan y regulan el aprendizaje de los estudiantes de manera implícita o explícita. Los programas tutoriales son los que realizan de manera más explícita esta función instructiva, ya que dirigen las actividades de los estudiantes en función de sus repuestas y progresos.
- c) Función *motivadora*: las nuevas generaciones de estudiantes que han crecido en la era de la imagen sienten como algo cotidiano el manejo de los programas informáticos, demostrando una gran facilidad para su manejo. Los programas educativos suelen incluir elementos para captar la atención de los alumnos y mantener su interés. La función motivadora es una de las más características de este soporte.

- d) Función *evaluatora*: la interactividad propia de estos programas permite la evaluación inmediata del trabajo realizado, bien ofrecida por el sistema como respuesta a una actuación, bien solicitada por el usuario.

- e) Función *investigadora*: cuanto menos directivo es un programa, más posibilidades y entornos de investigación ofrece al usuario, para buscar una determinada información, para resolver un cierto problema.

- f) Función *expresiva*: actualizando la denominación de Marqués la llamaremos también comunicativa, ya que el software educativo no sólo se presenta como un instrumento expresivo en la presentación de contenidos sino que cada vez más se ofrece la posibilidad de establecer una comunicación con elementos externos al programa: otros usuarios vía e-mail, foros de discusión, “chats”, etc.

- g) Función *metalingüística*: el diálogo con la máquina exige la adquisición y manejo de términos y expresiones muy precisos que eliminan toda ambigüedad y de los que el estudiante se ha de apropiar.

- h) Función *innovadora*: se trata de programas que han de estar en continua evolución ya que han de adaptarse a los constantes cambios y mejoras que se producen en los sistemas si no quieren quedar obsoletos en breve espacio de tiempo.

- i) Función *lúdica*: trabajar con ordenadores realizando actividades educativas es una labor que a menudo tiene connotaciones lúdicas y festivas para los estudiantes. Muchos programas refuerzan su atractivo introduciendo además elementos lúdicos que potencian esta función.

3.4.3. Clasificación de los programas educativos

3.4.3.1. Según el objetivo: pedagógicos y no pedagógicos

Según el objetivo encontramos, por un lado, programas concebidos para ser utilizados con fines pedagógicos, elaborados a partir de unos criterios que tienen en cuenta los objetivos de aprendizaje, la progresión y secuenciación temática, y la evaluación de los conocimientos.

Por otro lado encontramos los programas no pedagógicos, es decir, son aquellos que en su concepción no se ha tenido en cuenta la finalidad educativa. Se trata generalmente de programas de divulgación, de información, de ámbito general. Incluimos estos programas dentro de nuestra clasificación de programas educativos, ya que son muchos los enseñantes que se sirven de este tipo de programas para sus prácticas docentes, adaptándolos al entorno y situación, y haciendo de ellos un uso pedagógico.

3.4.3.2. Según el modo de transmisión: on-line y off-line

Indicamos la conexión o desconexión de la red con los términos ingleses *on-line* y *off-line* (literalmente “en línea” y “fuera de línea”) que

inicialmente se empleaban para indicar que cualquier aparato electrónico estaba encendido y conectado a otro aparato, o no (encendido o apagado), por ejemplo un ordenador conectado a una impresora. Actualmente se utilizan con mayor frecuencia para referirse a la persona que está conectada o no a la Internet.

Estos dos términos nos sirven para distinguir dos tipos de programas según el soporte o el modo de transmisión.

Los programas *on-line* son aquellos que encontramos instalados en la red Internet y que para hacer uso de ellos es necesario tener activada la conexión.

Los programas *off-line*, por el contrario, no exigen conexión a la red para poderse utilizar. Éstos se hayan normalmente en soporte CD-Rom en la actualidad, si bien los primeros ejemplares aparecieron en disquete.

Tanto los programas en red como en CD-Rom pueden ser pedagógicos o no pedagógicos.

3.4.3.3. Según el contenido: aprender contenidos y aprender a aprender

Según el contenido distinguimos entre los programas destinados a aprender determinadas disciplinas, con unos contenidos concretos, que se pueden incluir dentro de un programa de aprendizaje de dicha materia, y los programas que además de ofrecer esos contenidos teóricos incluyen la dimensión aprender a aprender. Es decir, favorecerán en el aprendiz la capacidad para desarrollar estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas.

3.4.4. Diferentes formas de utilización de los programas educativos

La utilización de los programas educativos puede resultar tan variada como usuarios puedan tener. No obstante señalamos a continuación algunos usos de los más comunes:

- a) En situación de clase real según los objetivos que se plantee el profesor: como actualizador de conocimientos y organizador previo, elemento motivador, medio para acceder a determinada información, actividad complementaria de refuerzo, de entrenamiento, de recuperación, de evaluación, etc.
- b) En situación real de clase, según la distribución de tareas: uso individual, trabajo por parejas o en grupos.
- c) Según la iniciativa que se deja a los alumnos: uso del programa dirigido siguiendo las instrucciones del profesor; uso del programa semilibre, de manera que el alumno puede usarlo como quiera con la finalidad de desarrollar un trabajo concreto; uso libre del programa según la iniciativa del usuario, que actúa realizando las actividades para las cuales siente interés o en función de sus objetivos.

3.5. CONCLUSIÓN: NUEVAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS CON NUEVOS SISTEMAS

Convenimos con M. Barbier (sin fecha) en que, las posibilidades educativas del documento auténtico, es decir, el que se refiere a informaciones para usos no didácticos, la aplicación de programas de aprendizaje autodirigido y las propuestas de aprendizaje colaborativo son tres vías susceptibles de incitar a innovaciones metodológicas que buscan dotar al aprendiz del equipamiento intelectual necesario que le permitirá utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación, en el momento oportuno y sacando de ellas el mayor provecho educativo.

El potencial de Internet en la enseñanza ha sido y es objeto de numerosos debates y un buen número de profesores ven en él actualmente una herramienta de acceso a la información y a un material lingüístico auténtico. Pero también es cierto que ello exige de los profesores competencia y formación en el manejo para explotar los recursos disponibles en el ámbito de sus actividades de clase. La utilización de Internet crea igualmente, en materia de tratamiento de la información y del lenguaje, unas necesidades que requieren la adquisición de nuevas competencias y estrategias.

Una utilización óptima de Internet en clase supone que el aprendiz ha de desarrollar unas competencias y habilidades específicas como son:

- a) Dominio de las *estrategias de búsqueda*, utilizando los navegadores y los nexos entre los portales⁷¹.
- b) Desarrollo del *sentido crítico* con respecto a lo que circula por la red. Reconocer en una página quién es el creador y quién la está promocionando, valorar su fiabilidad y si se adapta a sus necesidades.
- c) *Gestión eficaz de la información* recogida. Leer el contenido de la página para tomar decisiones sobre por dónde hay que seguir para obtener lo que se pretende.
- d) Dominio suficiente de la *expresión oral* y sobre todo *escrita* que le permitan: una comunicación adecuada, la reutilización de la información y la posibilidad de poder verbalizar aquello que está realizando.

Los retos en la enseñanza de lenguas extranjeras, son, como se ve, importantes, y la figura del profesor de lengua extranjera se manifiesta como una pieza clave e indispensable en esa construcción del puzzle “virtual” del conocimiento.

Es imprescindible que el profesor domine aquellas habilidades que se supone que el estudiante tiene que desarrollar, sobre todo, en lo que se refiere a la manipulación de la máquina y del sistema. A nivel pedagógico, procedería de manera similar a una clase tradicional, definiendo los objetivos, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, así como sus expectativas respecto al trabajo en la red, localizando en la red la información apropiada, diseñando una explotación didáctica de esos

⁷¹ Los primeros portales ofrecían el servicio de acceso a Internet y la oportunidad de buscar por la WWW, era lo que se conocía como motores de búsqueda. Hoy en día la mayoría de los portales son páginas web que ofrecen multitud de servicios como correo electrónico, foros, chats, compras electrónicas, buscadores, etc. y que tratan de ser literalmente un "portal" desde el cual se accede a toda la Red.

documentos y elaborando y definiendo finalmente unos criterios de evaluación. El tiempo y el esfuerzo necesarios para llevar a cabo estos planteamientos, dependerá, como dice A. Gewerc (2002) de « la familiarización que tenga el docente con el medio ».

SEGUNDA PARTE

Desarrollo de la autonomía de aprendizaje y aplicaciones didácticas de las TIC para el aprendizaje del Francés

**CAPÍTULO 4: AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE
DE LENGUAS Y OFERTA TECNOLÓGICA
PARA LA FORMACIÓN**

CAPÍTULO 4. AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS Y OFERTA TECNOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN

- 4.1. INTRODUCCIÓN
- 4.2. LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE
- 4.3. AUTONOMÍA E HIPERMEDIA
- 4.4. ANÁLISIS DE SISTEMAS. PROGRAMAS EN RED PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS
- 4.5. PROPUESTAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

4.1. INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua extranjera en un entorno *multimedia* supone al menos un buen conocimiento del *medium*, un análisis de la interacción hombre-máquina tanto desde el punto de vista del aprendiz como del enseñante, un dominio de la naturaleza de las actividades pedagógicas propuestas, teniendo en cuenta las características individuales de los aprendices, todo ello en un terreno en constante evolución.

Según Puren (2001: 2-3) estas nuevas tecnologías pueden ser un factor de progreso porque proporcionan nuevas ocasiones de cultivar lo que se considera como los valores de progreso, a saber:

- a) El movimiento.
- b) La diversidad: si cada uno (aprendices y profesores) debe poder hacer valer su diferencia, el progreso para todos debe necesariamente tomar las formas más variadas, ahora bien, las nuevas tecnologías permiten enriquecer la paleta disponible de

herramientas, soportes, dispositivos, procesos (recorridos, modos de proceder) y prácticas de enseñanza-aprendizaje.

- c) La autonomía: Los aprendices y los enseñantes deben poder hacer uso de su libertad, el progreso para todos consiste necesariamente en que cada uno asuma la responsabilidad de su elección. Las nuevas tecnologías permiten precisamente diversificar las estrategias individuales y multiplicar las ocasiones de ponerlas en marcha.

Hay que tener en cuenta, no obstante, dos aspectos: por un lado, la experiencia muestra que el sujeto aprende con y en el ordenador, y por otro lado, también se muestra que quien no lo domina, aprende esencialmente el funcionamiento de la máquina en detrimento de la noción presentada.

Comenzamos el presente capítulo de este estudio retomando los conceptos de aprendizaje en autonomía y de hipertexto que habían sido esbozados en los capítulos 2 y 3. Sin pretender ser exhaustivos, en el apartado sobre la autonomía de aprendizaje (4.2.) recogemos, en primer lugar las definiciones y aportaciones de diversos autores sobre el concepto de autonomía que consideramos relevantes para nuestro enfoque centrado en las TIC y que retomaremos en 4.3. cuando hablemos de autonomía e hipermedia. En segundo lugar, recogemos los puntos esenciales a los que apunta la didáctica de las lenguas en la actualidad siguiendo las directrices del *Marco de Referencia Europeo*.

En 4.3. nos centramos principalmente en las estrategias que es necesario desarrollar para poder realizar un aprendizaje de lenguas en autonomía con sistemas hipermedia, y en la relación que en esa situación se establece entre la persona y la máquina.

El apartado 4.4. lo dedicamos al análisis de programas en red destinados al aprendizaje del francés como lengua extranjera desde el punto de vista de la autonomía. Previamente, señalamos las características generales de estos sistemas y realizamos una clasificación de ellos que consideramos imprescindible, dada la cantidad ingente que día a día genera un medio como es Internet.

Finalmente presentamos en 4.5. tres propuestas de aprendizaje de lenguas de reciente creación que plantean opciones metodológicas y pedagógicas acordes con las potencialidades de las tecnologías de última generación y con las tendencias actuales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que favorecen la autonomía, la diversidad, el plurilingüismo y la multiculturalidad.

4.2. LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE

La autonomía del aprendiz ha sido durante los últimos veinte años un concepto clave en el campo de la didáctica en general, y la didáctica de lenguas extranjeras en particular. En este sentido, encontramos que términos como autonomía, trabajo autónomo, aprendizaje autónomo, autoaprendizaje, tratamiento de la diversidad, aprendizaje individualizado, autodidaxia, autodirección, autoformación, etc., llenan los discursos sobre la didáctica de las lenguas.

Son muchos los autores que han ofrecido a la didáctica de las lenguas definiciones precisas para cada uno de estos términos. Sin embargo, son

también muchos los que tratan aspectos relacionados con este tema utilizando uno u otro término sin ofrecer previamente una definición o explicación de los términos utilizados.

No pretendemos en este trabajo hacer una recopilación terminológica relacionada con la autonomía, ni tampoco un compendio de las definiciones aportadas por los diferentes autores, sin embargo, sí señalaremos en nuestro discurso aquellas aportaciones que consideremos relevantes y que incluyan matices que modifiquen o completen los aspectos fundamentales del concepto de autonomía.

En su primer texto sobre la autonomía y el aprendizaje de lenguas, H. Holec (1979: 3) define la autonomía de aprendizaje como la capacidad de autodirigir el propio aprendizaje. Capacidad que siempre se da de manera relativa, en cierto grado y según los distintos aspectos implicados en el “saber aprender lenguas”.

Según Holec, autodirigir el propio aprendizaje implica asumir todas las decisiones en cuanto a:

- a) La determinación de objetivos.
- b) La definición de contenidos y de progresiones.
- c) La selección de métodos y técnicas que poner en marcha.
- d) El control del desarrollo de la adquisición propiamente dicha (ritmos, tiempos, lugares, etc.) .
- e) La evaluación de la adquisición realizada.

Knowles (1975) utiliza el término aprendizaje autodirigido (*self-directed learning*) para poner de manifiesto el control que el aprendiz tiene sobre la planificación del aprendizaje, un control total ya que para él, el término lleva implícito tanto la toma de decisiones como la puesta en

práctica de las mismas por parte del aprendiz. Como podremos observar más adelante, ésta es la definición que Dickinson recogerá años más tarde para autonomía.

Para Dickinson (1987: 11), la autonomía de aprendizaje es la situación en la que el aprendiz es enteramente responsable de las decisiones que tienen que ver con su aprendizaje y con la puesta en práctica de éste. La autonomía implica autodirección, pero no al contrario. En efecto, define la autodirección como la actitud del aprendiz que acepta la responsabilidad de las decisiones que tienen que ver con su aprendizaje (como la autonomía) pero no necesariamente la de la puesta en práctica del aprendizaje. Dickinson habla también de semiautonomía como un estado previo, preparatorio para la autonomía.

Leni Dam (1990: 17) introduce un nuevo matiz en su definición de autonomía, que la caracteriza por la disposición a hacerse cargo del propio aprendizaje al servicio de las propias necesidades y propósitos. Dicha disposición lleva consigo una capacidad y una disposición para actuar de forma independiente y en cooperación con otros como persona social responsable. El término disposición incluye una mayor implicación personal por parte del aprendiz que derivaría del voluntarismo y no del innatismo, como señalaba Holec en 1988 y que recogemos más adelante.

Little (1991: 4) por su parte atribuye a la autonomía la capacidad de reflexión crítica, de toma de decisiones y de acción independiente, y esta capacidad se manifiesta en el modo de aprendizaje adoptado por el aprendiz y en la manera de proceder en los transfers del aprendizaje. Este último matiz retoma uno de los significados primarios del término autonomía según recoge M. Moliner en su diccionario (1991: 308): “independencia, libertad”.

Previamente a la definición del término, Little utiliza una técnica (definición por negación) que resulta bastante clarificadora sobre lo que no es la autonomía, de esta manera enumera aquellas falsas concepciones y atribuciones al concepto de autonomía, a saber (Little, 1990: 7):

- a) Autonomía no es sinónimo de “autoinstrucción”, es decir, de aprender sin un profesor, ya que la autonomía no es solamente una cuestión de cómo se organiza el aprendizaje.
- b) En el contexto del aula la autonomía no requiere que el profesor decline toda la iniciativa y el control en el aprendiz.
- c) La autonomía no es algo que los profesores hacen con sus alumnos, es decir, no se trata de una nueva metodología.
- d) La autonomía no es un comportamiento fácilmente describable ya que se puede manifestar de muchas formas.
- e) La autonomía no es un estado firme que alcanzan ciertos aprendices. Un aprendiz con alto grado de autonomía en un área puede no ser autónomo en otra y además, la permanencia de ese grado de autonomía no está garantizada.

Responsabilidad, capacidad, actitud, disposición para llevar a cabo el propio aprendizaje, son algunos de los términos clave, señalados para definir el concepto de autonomía por los diferentes autores. Sin embargo, hemos de señalar que la diferencia entre ellos es mínima y en mayor o menor medida todos los términos tienen puntos de encuentro.

Por lo que respecta al aprendizaje de lenguas, la autonomía se refleja en la capacidad para aprender. Sin embargo, esta capacidad no es innata sino que debe aprenderse y adquirirse, y es aquí donde entra en juego la incorporación de un objetivo específico pero integrado en el proceso de

enseñanza-aprendizaje: el objetivo de aprender a aprender lenguas, tal y como lo expresan los siguientes textos de Holec (1988: 8):

Mais savoir apprendre ce n'est pas seulement être capable de prendre en charge le déroulement de son programme d'apprentissage (où et quand apprendre) c'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE⁷² l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT.

[...] Les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée l' "autonomisation" de l'apprenant, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre; ce sont des pratiques dans lesquelles les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'APPRENDRE À APPRENDRE, c'est-à-dire d'acquérir les SAVOIRS et les SAVOIR-FAIRE indispensables pour définir QUOI apprendre, COMMENT apprendre et COMMENT s'évaluer⁷³.

A estas exigencias procedimentales del aprendizaje en autonomía, más tarde Holec añadirá otras de tipo lingüístico y estratégico. Dirá que

⁷² Las mayúsculas y entrecorchetos en ambos fragmentos son del autor de la cita.

⁷³ Trad: *Sin embargo, saber aprender no es sólo ser capaz de hacerse cargo del desarrollo del propio programa de aprendizaje (dónde y cuándo aprender) sino también, saber arreglárselas para definir LO QUE uno va a aprender en función de sus necesidades y/o de la adquisición ya realizada, CÓMO va a aprender (escoger documentos y soportes y modos de empleo de esos soportes) y CÓMO EVALUAR los resultados alcanzados así como la pertinencia de las decisiones tomadas en lo que concierne al QUÉ y al CÓMO.*

[...] Las prácticas puestas en marcha según esta orientación tienen por objetivo la "autonomización" del aprendiz, es decir el desarrollo de su capacidad para aprender, se trata de prácticas en las que las actividades propuestas tienen por objetivo permitir al aprendiz APRENDER A APRENDER, es decir, adquirir SABERES y DESTREZAS indispensables para definir QUÉ aprender, CÓMO aprender y CÓMO autoevaluarse.

para llevar a cabo un aprendizaje de lenguas en autonomía, será necesario desarrollar una serie de destrezas (Holec, 1990a):

- a) *Destrezas metodológicas*: el aprendiz ha de ser capaz de definir sus objetivos de adquisición, de elaborar un plan de trabajo y gestionarlo, de escoger los recursos y técnicas de trabajo y de evaluarlo y reorientarlo en consecuencia.
- b) *Destrezas lingüísticas y psicolingüísticas*: el aprendiz debe tomar conciencia de sus representaciones y creencias sobre la lengua o actitudes acerca del aprendizaje de lenguas, la adquisición de algunas informaciones sobre las características del aprendizaje lingüístico y enriquecerlas a partir de las nuevas aportaciones.
- c) *Destrezas de aprendizaje*: el aprendiz debe reflexionar sobre su propia cultura de aprendizaje, preguntándose sobre el sentido que para él tiene el hecho de aprender. La toma de conciencia del propio aprendizaje está estrechamente relacionada con el desarrollo de la capacidad metacognitiva o capacidad de reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas y los objetivos perseguidos con el fin de poder autoevaluar la propia competencia.

La metacognición es la capacidad para comprender cómo uno aprende, de ejercer un control sobre su propio aprendizaje. Uno de los rasgos de las TIC es permitir una mirada metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje. Este proceso de pensamiento que se aplica a todas las construcciones de saberes. La metacognición se compone de:

- a) el conocimiento consciente de los procesos cognitivos que sabemos gestionar, por ejemplo, preguntarse después de la lectura de un capítulo cuál es el sentido y el argumento,

- b) de la capacidad de poner en marcha y de controlar el proceso por el cual se activa y se gestionan los actos de conocimiento, de las conductas y de los afectos, con vistas a alcanzar un fin. Por ejemplo, programarse una sesión de lectura a una hora determinada y en un lugar tranquilo. En el caso de los media, esto incluye también comprender y dominar el dispositivo técnico de presentación y de interacción.

La autonomía en el aprendizaje constituye a la vez un medio y un fin, un proceso y un resultado. Hablaríamos más bien de *proceso de autonomización*, en términos de Porcher (1992), concepto que refleja mejor la idea de aprendizaje de la autonomía o formación en el aprendizaje de lenguas. El aprendiz, asumiendo las responsabilidades de su propio aprendizaje, aprende a aprender abiertamente, cognitivamente y explícitamente (Barbot, 1997: 55; 2000a: 21). En efecto, con demasiada frecuencia se parte del presupuesto de que todo el mundo sabe aprender, y sin embargo es diferente el significado que cada uno atribuye al hecho de aprender. En el aprendizaje en autonomía o autoaprendizaje es necesario desarrollar la competencia de aprendizaje o la metacognición, y más si tenemos en cuenta la expresión acuñada *autoaprendizaje*, que resulta redundante, ya que todo aprendizaje es autoaprendizaje, nadie aprende por los demás.

En el aprendizaje en autonomía hay que tener en cuenta ciertos aspectos, que en ocasiones proceden de prejuicios o concepciones erróneas de lo que supone un aprendizaje real en autonomía, algunos de ellos ya los apuntaba Little en 1990.

Los sistemas de autoaprendizaje no consisten en dejar al aprendiz actuar solo, a su libre albedrío. Al contrario, elaborar un sistema de

autoaprendizaje implica elaborar modalidades de ayudas y de interfaces entre el aprendiz y los recursos, definir nuevos roles tanto para el aprendiz, como para el enseñante, (si se aplican en medio institucional), es decir, poner en marcha un dispositivo de mediación humana y material adaptada a los aprendices.

En este sentido, la autonomía tampoco es sinónimo de individualismo, entendido como superioridad del “yo” respecto a los otros yo y frente a los cuales, debe reafirmarse, sino más bien es sinónimo de trabajo en cooperación (Barbot, 2000a: 24). La autonomía implica tener en cuenta el entorno y la sociedad para construirse a base de interacciones. La autonomía no significa soledad, de hecho, el trabajo en parejas o en grupos favorece la autonomización de los aprendices. En efecto, por un lado, la comunicación oral exige prever modalidades de discusión, de simulaciones y de intercambios con hablantes nativos que favorecerán la adquisición de conocimientos, y por otro lado, la comunicación con los integrantes del grupo exigirá desarrollar la capacidad metacognitiva y metalingüística, necesaria para llevar a cabo la negociación y la toma de decisiones necesarias en la elaboración de un proyecto común, favoreciendo así la adquisición de estrategias de aprendizaje.

Holec describe dos procesos diferentes, necesarios en la adquisición de la autonomía por parte de los adultos no acostumbrados a asumir la responsabilidad del aprendizaje (1979: 23):

- a) Un proceso de *descondicionamiento progresivo* que llevará al aprendiz a liberarse de los prejuicios de todo tipo que entorpecen la representación del aprendizaje de lenguas y del papel que él mismo puede jugar en ese aprendizaje, liberarse por ejemplo de la idea de que existe un método ideal de aprendizaje

que conoce el enseñante, o de que su conocimiento de la lengua materna no le sirve para nada.

- b) Un proceso de *adquisición progresivo de saberes y de destrezas* necesarias para asumir la responsabilidad de su aprendizaje, aprender por ejemplo a servirse de herramientas como los diccionarios, gramáticas, a reunir y analizar un corpus, etc.

La puesta en marcha de estos dos procesos en paralelo, es lo que permitirá que el aprendiz pase progresivamente de una situación de dependencia a una situación de independencia, de un estado de no autonomía a un estado de autonomía (Holec, 1979: 23).

El *Marco de Referencia Europeo*⁷⁴ (2001) para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, que representa actualmente el punto de referencia al que apuntan las investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas, recoge esta idea del doble proceso de Holec y plantea la necesidad de que sean tenidos en cuenta dichos saberes y destrezas en la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas, a partir de la noción de competencia:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**⁷⁵, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua**

⁷⁴ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, 2001, Strasbourg.

⁷⁵ Las palabras en negrita forman parte de la cita original.

que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar.

El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

El *Marco de referencia* define por un lado, las *competencias* como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones, y por otro, lo que denomina *competencias generales*, que son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas.

Dichas competencias generales de los usuarios de lengua se componen de:

- a) Sus conocimientos (*saber*): conocimientos *del mundo* (lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, entidades concretas, abstractas, espacios, tiempos, etc.), conocimiento *sociocultural* (vida diaria, relaciones personales, condiciones de vida, valores, creencias, actitudes, lenguaje corporal, convenciones sociales, comportamiento ritual, etc.), *conciencia intercultural* (diversidad regional y social entre la lengua-cultura de origen y aquella que se aprende, similitudes y diferencias, etc.).

- b) Sus destrezas y habilidades (*saber-hacer*): destrezas *sociales* (capacidad de comportarse de la forma esperada, de acuerdo con las convenciones sociales), destrezas *de la vida cotidiana*

(capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria como bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), destrezas *profesionales* (capacidad de realizar acciones especializadas, mentales y físicas, que se necesitan para realizar los deberes del empleo), destrezas de *ocio* (capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades relacionadas con el arte, deportes, diversiones, aficiones, etc.), destrezas *interculturales* (capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas, capacidad de superar relaciones estereotipadas, etc.).

- c) Su competencia existencial (*saber ser*): la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes hacia nuevas experiencias, culturas, situaciones, etc., las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.
- d) Su capacidad de aprender (*saber aprender*): en su sentido más general, *saber aprender* es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del

aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender.

La capacidad de aprender moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas. En definitiva, dicha capacidad, ejerciendo de núcleo será la que permita llevar a cabo, por las razones expuestas en todo este apartado, un aprendizaje en autonomía .

4.3. AUTONOMÍA E HIPERMEDIA

Bajo la influencia de las TIC, los aprendizajes de lenguas extranjeras en autonomía ganan terreno.

El aprendizaje en autonomía, se asocia casi inmediatamente a la utilización de tecnologías de vanguardia (CD-ROM, DVD multimedia, interactivos o hipermmedia para el aprendizaje de lenguas), sin embargo, no se trata de un fenómeno nuevo. La autonomización se inscribe dentro de una corriente de ideas que sitúan al aprendiz en el centro de su aprendizaje,

y éstas no son recientes, las encontramos en los postulados sobre el aprendizaje que ya realizaron Platón, Comenius, Rousseau, Freinet, entre otros.

Como decíamos en el capítulo 2, no hay que confundir la manipulación de la herramienta con la autonomía real de la persona en la construcción de un aprendizaje. La libertad de movimientos dentro del sistema hipermedia no implica necesariamente que el usuario sepa, utilizarlo adecuadamente (Régent, Debaisieux, 1996: 33).

Incorporar una dimensión autonomizadora al aprendizaje de lenguas implica elaborar materiales que permitan:

- a) Tomar decisiones sobre los objetivos, tareas y maneras de abordarlas.
- b) Realizar un seguimiento del proceso de realización de las tareas, posibilidad de reconstruir el recorrido y posible replanteamiento del método seguido.
- c) Elegir los tipos de ayuda: gramatical, léxica, textual, pragmático-discursiva; los modos de la ayuda: otros aprendices, el profesor, ayuda informática mediante el acceso a otros materiales; los momentos de ayuda: respecto a la frecuencia y etapas del proceso de aprendizaje.
- d) Disponer de los medios para autoevaluar el proceso y sus resultados, y aprender a aplicar criterios de evaluación relacionados con los propios objetivos y tareas (Villanueva, Serra, 1997: 90).

Ciertamente, los sistemas hipermedia “obligan” al usuario a la toma de decisiones en cuanto a los recorridos que realiza en función de sus objetivos y/o intereses. Estos sistemas pueden facilitar la reconstrucción

global del aprendizaje, así como la selección de criterios y el contraste de opciones. El aprendiz realizará su propio recorrido según un plan implícito o explícito y de modo mecánico o reflexivo, guiado o no por el propio creador del hipertexto de modo que el aprendiz sólo podrá tener acceso a aquello que el material contiene (Pothier, 1997: 87).

Uno de los significados primarios del término *autonomía*, tal y como mencionábamos en el apartado anterior es el de independencia, libertad. Aplicado sin embargo en el campo de la didáctica, éste se delimita.

En cuestiones de aprendizaje, las tecnologías informáticas se presentan habitualmente como un medio idóneo para aprender en autonomía, aludiendo generalmente, al carácter individualizado que suele conllevar la manipulación de la máquina, e identificando así erróneamente la autonomía con el aprendizaje en solitario. H. Portine (1998: 75) señala dos errores asociados a esta concepción reduccionista de la autonomía:

- a) Considerar que la autonomía es puramente individual sin tener en cuenta que se trata más bien de una relación compleja entre aprendiz y tutor.
- b) Considerar que se adquiere cualitativamente de manera brusca sin tener en cuenta que se trata más bien de un proceso en espiral en el que se producen continuamente retrocesos, grandes avances, fases de estabilidad, de progresión lenta, etc.

Para poder aprender en autonomía hay que saber aprender. Saber aprender, según Holec (1990) es saber establecer unos objetivos de adquisición, saber dotarse de unos medios para alcanzar dichos objetivos, saber organizar el aprendizaje en tiempos, espacios, ritmos, etc. y saber evaluar los resultados. Se trata por lo tanto de saber establecer un plan de aprendizaje que recoja todos esos aspectos.

Es preciso tener en cuenta también que tanto el proceso de aprendizaje, como el de adquisición, varían en función de cada sujeto, en función de su estilo de aprendizaje⁷⁶. M^a L. Villanueva (2002: 245) define los estilos de aprendizaje como “modelos teóricos constituidos por haces de estrategias”. La definición de objetivos, selección de materiales y contextualización del aprendizaje se articulará en torno al estilo propio de cada aprendiz.

El fuerte peso de la tradición en la enseñanza, y particularmente en la enseñanza de lenguas, nos lleva a afirmar que en general no estamos habituados a aprender a partir de estos parámetros, siendo herederos directos de la cultura de la transmisión, y por lo tanto se hace necesario incluir otro componente fundamental en los sistemas de aprendizaje: el factor *acompañamiento*, es decir, un tutor, consejero, alguien que respalde nuestras decisiones ratificándolas o reorientándolas.

La experiencia del profesor J. Quémémeur (1998) le lleva a decir que « les outils de l'autonomie ne suffissent pas à un apprentissage réussi en autonomie ». En efecto, tras llevar a cabo una experiencia en el aula utilizando materiales creados para facilitar el aprendizaje en autonomía, Quémémeur constata finalmente la necesidad de la asistencia en ese proceso de un profesor-tutor-consejero, es decir, alguien o algo que pueda ejercer de ayuda o de guía en un momento dado.

Tiempos, espacios y ayudas son, pues, componentes esenciales en el contexto de aprendizaje en autonomía, y por tanto factores que todo dispositivo, real o virtual que se defina como de *aprendizaje en autonomía* debería tener en cuenta. Cualquier sistema de enseñanza-aprendizaje

⁷⁶ Remitimos a VILLANUEVA, M.L.; NAVARRO, I. (1997) para profundizar en el tema sobre estilos de aprendizaje de lenguas y representaciones culturales en las interacciones de enseñanza-aprendizaje.

debería contemplar un doble objetivo: aprender algo, es decir adquirir unos conocimientos y cómo aprenderlos, es decir, aprender a aprender.

Observamos que son múltiples los factores que hay que tener en cuenta cuando se habla de aprendizaje en autonomía. Nos preguntamos si la atribución de *sistemas para la autonomía*, que acompaña habitualmente a los productos multimedia e hipermedia se justifica por sus aportaciones o si se trata más bien de un gancho comercial y publicitario que aprovecha los vientos de moda.

4.3.1. Estrategias de aprendizaje de lenguas en autonomía con sistemas hipermedia

La competencia comunicativa del aprendiz de una segunda lengua se despliega en torno a cuatro dimensiones (Gumperz, Hymes, 1972):

- a) Una *competencia lingüística*, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.
- b) Una *competencia sociolingüística*, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación.
- c) Una *competencia discursiva*, responsable del dominio de las reglas del discurso.
- d) Una *competencia estratégica*, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

La competencia comunicativa en estos términos, va de la mano de un cambio de punto de vista, según el cual, el estudiante de lenguas pasa a ser

considerado como usuario y como aprendiz o aprendiente. En efecto, la construcción de la competencia comunicativa en estas cuatro dimensiones hace necesario tomar en consideración una integración personal de los datos de la experiencia y una apropiación idiosincrásica de la lengua meta.

En este nuevo contexto, la consideración de la lengua desde un punto de vista discursivo y textual abre un nuevo espacio de aprendizaje. Ya no se trata de aprender listados de actos de habla o de nociones y funciones, sino que, se trata de ser capaz de jugar roles pragmáticos en la interacción comunicativa, según las propias características personales, necesidades de la situación comunicativa y según la relación con el/los interlocutores que se va construyendo en el curso mismo de la interacción.

Igualmente, en el ámbito de la competencia comunicativa escrita, se hace necesario adquirir estrategias de carácter pragmático y semántico, relacionadas con usos sociales de los textos, y ello hace necesario desarrollar en el aprendiente estrategias de ideación, planificación y revisión de los escritos.

Finalmente, la focalización de la metodología de enseñanza-aprendizaje en el aprendiz, hace aflorar un nuevo ámbito de reflexión, el del aprendiz como usuario extranjero de una lengua que ha de desarrollar una competencia estratégica.

Recientemente el *Marco de Referencia Europeo*, recoge el sentido del aprendizaje estratégico, de acuerdo con ciertas formulaciones de Little y Singleton (1990), en las que dicho aprendizaje se relaciona con la capacidad de planificar los objetivos de aprendizaje y/o según las exigencias de la heteroevaluación (exigencias institucionales, obtención de certificados, etc.)

La literatura sobre las estrategias es muy abundante⁷⁷. En el presente trabajo, no pretendemos abordar este tema como un análisis de la cuestión, pretendemos únicamente sacar algunas conclusiones que actúen como referente para futuros estudios sobre estrategias en Internet.

Procedente del ámbito militar⁷⁸, el término y concepto de estrategia se ha incorporado recientemente al terreno de la psicología del aprendizaje. Se empieza a hablar de estrategias en el momento en que el proceso de aprendizaje ya no es concebido como una caja negra, como señalaban las teorías conductistas, sino como un proceso que nos esforzamos en comprender a partir de la noción misma de estrategias.

Se trata de un concepto que conecta adecuadamente con los principios de la psicología cognitiva, con la perspectiva constructivista del conocimiento y aprendizaje, con la importancia atribuida a los elementos procedimentales en el proceso de construcción de conocimientos, y asimismo, con los aspectos diferenciales de los individuos tan enfatizados por toda la psicología cognitiva.

El origen del concepto de estrategia en contextos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjeras lo encontramos en los enfoques comunicativos y discursivos, y concretamente cuando se empieza a hablar de la focalización en la persona que aprende. Las estrategias de aprendizaje fueron directamente relacionadas con la autonomía por Wenden (1991) a través del título de su libro *Learner Strategies for Learner Autonomy*, según el cual es necesaria la inclusión de las estrategias en la formación del

⁷⁷ Pueden consultarse, entre otros, los trabajos de Oxford (1990), Chamot et alii (1988), Bialystok (1994), Little (1997), Wenden (1998).

⁷⁸ *Estrategia* según la definición del Diccionario del uso del español de M. Moliner es el « Arte de dirigir las operaciones militares, particularmente, coordinación de las de una guerra » y en sentido figurado « Arte de dirigir un asunto para lograr el objeto deseado ».

aprendiz si el objetivo es fomentar en éste la autonomía de aprendizaje, ya que se trata de operaciones que los aprendices llevan a cabo cuando aprenden una nueva lengua (Wenden, 1991: 18):

Learning strategies are mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so. They are one type of learner training content that should be included in plans to promote learner autonomy.

Riley (1985), siguiendo a otros autores (Wilson, 1968; Clark, 1977; Faerch, Kasper, 1981) caracteriza las estrategias como tipos de operaciones en las cuales una sucesión de dos o más actos están relacionados entre sí por una finalidad común. Esta relación es de tipo jerárquico puesto que forma parte de un plan, trasluce preferencias e implica la toma de decisiones. Las estrategias constituyen planes, potencialmente conscientes, para resolver aquello que un individuo reconoce como problema (Villanueva, 1997a: 51, 1999: 28).

El Marco de Referencia Europeo se definen las estrategias como « cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse ».

Las estrategias cognitivas, tratadas desde diferentes áreas de investigación, constituyen una de las principales fuentes de datos para la elaboración de modelos de adquisición de una segunda lengua. Son aquellas que el aprendiz utiliza para enfrentarse a las diversas actividades de lengua que realiza con el fin de aumentar sus conocimientos de la misma, señalamos algunas de ellas:

- a) Las estrategias *de aprendizaje* como la memorización, la simplificación, la sobregeneración, la inferencia, la formulación de hipótesis, etc.
- b) Las estrategias *de producción* como la planificación o la monitorización del discurso, etc.
- c) Las estrategias *de comprensión*, como el análisis del input, la elaboración y la contrastación de hipótesis, etc.
- d) Las estrategias *de comunicación*, como la reducción del material a procesar, de la interacción, etc., el mantenimiento de la atención, la predicción, etc.

Para desarrollar un aprendizaje en autonomía, es necesario desarrollar una serie de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas. Las estrategias metacognitivas son las que ayudan al aprendiz a coordinar su propio proceso de aprendizaje (planificación, organización, evaluación, etc.). O'Malley y Chamot (1990: 8) señalan que ambos tipos de estrategias suelen utilizarse conjuntamente sirviéndose de apoyo y consiguiendo, en consecuencia, mejores resultados que si su uso se hiciera de manera aislada. El conocimiento y uso de estas estrategias por parte de los aprendices es de gran importancia en el aprendizaje de la lengua en autonomía, ya que éstos serán conscientes y podrán hacer uso de las diversas posibilidades que tienen a su alcance para enfrentarse a las tareas de aprendizaje, a la vez que también serán conscientes de la necesidad de involucrarse y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje siendo ellos mismos quienes establezcan sus objetivos de aprendizaje, aprendan a valorar y seleccionar el material según sus necesidades, intereses, evalúen sus progresos. En resumen, el uso de estrategias contribuye a que aprendan a aprender a la vez que aprenden la lengua elegida.

Convenimos con Villanueva (1997) en que el estudio y la categorización de las estrategias hay que realizarlo desde un punto de vista procesual y dinámico, en relación con las tareas de aprendizaje y con el contexto de enseñanza-aprendizaje. Villanueva propone una clasificación de las estrategias según un reagrupamiento en torno a cinco grandes dimensiones:

- a) Estrategias de aprendizaje relacionadas con estrategias de percepción de la información y con actitudes hacia el aprendizaje según ciertas características psicológicas (asumir o minimizar riesgos, tolerar o no la ambigüedad, etc.);
- b) Estrategias comunicativas (recursos de gestualidad, formas de petición de cooperación, clarificación, estrategias de aproximación y rodeo para soslayar una dificultad, etc);
- c) Estrategias sociales (extroversión o introversión, búsqueda de situaciones de uso, identificación de los papeles sociales, etc);
- d) Estrategias cognitivas (uso del tanteo e inferencia; uso de la analogía; uso de la experimentación; establecimiento de las estructuras de la lengua por análisis, categorización y síntesis, etc.). Naturalmente, estas estrategias cognitivas se relacionan estrechamente con características psicológicas: verbal/elaborador de imágenes, auditivo/visual, dependiente/independiente de campo, tolerante/intolerante al error y a la ambigüedad, reflexivo/impulsivo, etc.;
- e) Estrategias metacognitivas (selección de los puntos de concentración o atención, planificación de la actuación, “vigilancia” o evaluación del proceso, etc).

Nos preguntamos si será necesario desarrollar nuevas estrategias cuando este aprendizaje se realiza a través de sistemas hipermedia como lo

es Internet concretamente. El carácter autónomo que en gran medida se le atribuye a este entorno parece requerir, más que ningún otro, de un buen conocimiento de los propios recursos para poderlos aprovechar adecuadamente sacando de ellos el máximo provecho.

En efecto, en el aprendizaje mediado por las tecnologías encontramos que muchas veces se confunde el medio con el fin, considerando utilizando éstas como mero recipiente o depósito de la información, descuidando las posibilidades que ofrecen para ser empleadas en los procesos de aprendizaje como herramientas para la creación de soluciones reales, la comunicación, la negociación, y la investigación de nuevas informaciones, en definitiva, para la construcción de conocimiento.

La infrautilización del medio, a la que hemos aludido, se debe en muchas ocasiones, por un lado, a una carencia de alfabetización tecnológica en el manejo del sistema y soporte, y por otro lado, a una falta de preparación y entrenamiento de los usuarios en el desarrollo de estrategias de búsqueda, gestión y tratamiento de la información, principalmente, que se revelan imprescindibles en la utilización de los nuevos recursos. Será necesario, por tanto, adquirir ciertos conocimientos y desarrollar ciertas habilidades específicas derivadas del propio medio, para poder hacer un uso en autonomía. Señalamos a continuación algunas de ellas:

- a) Planificar el proceso de búsqueda. Es necesario que el aprendiz conozca en un nivel no técnico qué es Internet y cómo organiza la información, cómo se lee una dirección de Internet, cuáles son las características de los sitios, así como las herramientas que ofrecen los buscadores, para poder planificar adecuadamente su búsqueda.

- b) Seleccionar los materiales con criterios de relevancia y de pertinencia. No se trata sólo de encontrar y leer lo que se encuentra, sino valorarlos y utilizarlos o rechazarlos en función de los objetivos que se quieran alcanzar.
- c) Globalizar y contextualizar dentro del propio hiperdocumento, ayudado por los puntos de referencia, por los mecanismos de localización que ofrezcan los sistemas (iconos, mapas, guías, etc.).
- d) Relacionar y asociar los contenidos realizando conexiones propias entre los hallazgos para poder sacar partido a la navegación hipertextual.
- e) Gestionar la información con criterios propios, organizarla y guardarla para poder tratarla posteriormente.
- f) Jerarquizar la información, categorizarla y ponerle etiquetas, ello implica el desarrollo de un metalenguaje y de la capacidad de abstracción.
- g) Desarrollar el sentido crítico sobre la información que se ofrece formulándose preguntas sobre lo que se encuentra y lo que no se encuentra, realizando comparaciones y creando opiniones sobre la credibilidad y fiabilidad de los contenidos y de quienes los han creado.

Sería necesario también desarrollar estrategias pragmático-cognitivas cuando se utilizan estos sistemas para la comunicación en la red, bien sea para realizar trabajos de colaboración entre iguales o para mantener una comunicación periódica con el tutor. Señalamos algunas: la petición de cooperación, demanda de clarificación, indicación explícita de comprensión o de no comprensión, invención de palabras u otros mecanismos de compensación, petición de repetición, etc.

El estudio y la taxonomización sobre los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, han servido de base para construir modelos de estilos de aprendizaje, que en términos de Villanueva (1999: 31) se podrían definir como «una asociación relativamente estable de haces de estrategias».

De manera general podemos decir que las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo ayudar al aprendiz a superar las dificultades que puedan surgirle durante las distintas tareas a las que se enfrenta a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo cual resulta de gran ayuda para mantener un control sobre el aprendizaje mismo. Es obvio por tanto, que el conocimiento de la existencia de los diferentes tipos de estrategias así como su aplicación son de vital importancia a la hora de fomentar la autonomía de la persona que aprende a través de sistemas hipermedia.

4.3.2. Interacción Persona-Máquina (IPM)⁷⁹

Utilizamos esta expresión para referirnos a la relación que se establece entre el ordenador y el ser humano. La noción IPM debe estar presente en la concepción de sistemas, con el fin de desarrollar o mejorar la seguridad, la utilidad y la eficacia de dichos sistemas.

J. Preece (1993) señala cuatro componentes fundamentales para tener en cuenta en la IPM a la hora de elaborar sistemas multimedia interactivos destinados al aprendizaje:

- a) El aprendiz.
- b) La tarea de aprendizaje.

⁷⁹ Expresión adaptada del término *Human-Computer-Interaction (HCI)*, (Preece, 1993).

- c) Las características del entorno.
- d) Las limitaciones técnicas.

En cuanto al *aprendiz*, hay que tener en cuenta que cada uno se halla sujeto a ciertas necesidades o características fisiológicas, psicológicas, y sociales particulares que le son propias y que sin duda son diferentes según los individuos: el tiempo que puede permanecer sentado en una misma posición, la soltura con la que maneja ciertos botones alejados de la parte central del teclado, la preferencia por el trabajo en grupo o en solitario, la experiencia en la utilización de sistemas multimedia, los conocimientos previos sobre la materia, la percepción sensorial (disposición de la información en la pantalla, los colores que favorecen la lectura, el tipo y tamaño de la letra, imágenes, gráficos, etc.).

Es fundamental conocer detalladamente la *tarea de aprendizaje* que se va a llevar a cabo con el sistema hipermedia: búsqueda de una información precisa, organización y estructuración de la información, exploración y descubrimiento de un concepto preciso, relacionar unos conceptos con otros, tareas de entrenamiento para el aprendizaje de estrategias, de contenidos, etc.

Las *características del entorno* conciernen tanto al lugar físico donde se produce el aprendizaje como al tipo de programas y de sistemas de aprendizaje utilizado, teniendo en cuenta que dicho sistema debe dar respuesta tanto a los usuarios que desconocen el funcionamiento de sistemas hipermedia como a aquellos que tienen una gran práctica en su uso.

Hay que tener en cuenta finalmente las *limitaciones técnicas* con las que se enfrenta un sistema hipermedia: tamaño de la pantalla, velocidad de ejecución del ordenador, memoria, periféricos disponibles, etc. Estos

elementos pueden tanto perjudicar, como favorecer una actitud más o menos receptiva que afectará directamente a la motivación del aprendiz.

Hay que distinguir por lo tanto entre:

- a) aprender a utilizar un sistema hipermedia y,
- b) utilizar un sistema hipermedia para aprender.

Aprender a utilizar un sistema hipermedia exigirá que el usuario se cree unos planes de utilización, unas secuencias de ejecución y de interpretación que acerquen sus objetivos a la descripción requerida por el sistema físico; también puede darse el caso contrario, que el sistema esté diseñado de manera que las características de entrada y de salida puedan adaptarse al modelo de funcionamiento del sistema que se plantea el usuario.

La utilización de sistemas hipermedia para aprender dependerá del tipo de aprendiz, de sus diferencias individuales tanto en los diversos campos de conocimiento como en su nivel de estilo de aprendizaje. De esta manera las necesidades de ayuda y de apoyo para comprender las relaciones entre los diversos conceptos variarán de un aprendiz a otro, incluso, estas necesidades variarán a lo largo del proceso de aprendizaje a medida que se adquieren nuevos conocimientos. Éste es el mayor problema con el que se encuentran los creadores y diseñadores de este tipo de sistemas, por una parte hay que evitar sobrecargar al aprendiz, preservarle de la complejidad de la información ligada tanto a los contenidos de aprendizaje como al sistema de explotación, y por otra parte hay que permitirle encontrar sus propias pistas de aprendizaje. La complejidad debe estar diseñada de manera que se proteja al usuario contra toda posibilidad de perderse en la gran cantidad de información que se ofrece.

Con los hipermedia se corre el peligro de perder de vista el objetivo principal y los límites, produciéndose una visión en túnel⁸⁰. Esta visión en túnel está asociada al hecho de que sólo se ve una parte de la información y que del mismo modo es difícil tener una visión de conjunto de la situación.

Los creadores de sistemas se sirven de ciertas estrategias para facilitar la navegación, y con ello, disminuir el grado de complejidad y la sobrecarga cognitiva. Entre ellas, las más frecuentes son las metáforas, guías, mapas, reglas de utilización, vistas globales o panorámicas⁸¹.

Las interfaces de los sistemas operativos han estado fuertemente influenciadas por la idea desarrollada por *Macintosh*, a su vez tomada de *Xerox Star System* (Preece, 1993), de la metáfora del fondo de escritorio, en el cual con ayuda de iconos gráficos reconocibles, es posible acceder a la mayoría de elementos y comandos del sistema operativo. Esta metáfora global reduce la tarea memorística del usuario presentándole los elementos a los que les puede atribuir connotaciones que le son familiares.

En el ámbito de los hipertextos e hipermedia, las metáforas utilizadas son con frecuencia las de la navegación, mapas y otras formas de ayuda a la navegación. La imagen del libro, con diferentes indicadores o una esquina doblada para acceder a la página siguiente, es también muy utilizado. La metáfora de la biblioteca permitiendo acceder a una base de datos cuyos diversos libros dan acceso a otros tantos temas. El concepto de habitación o espacio conteniendo varios elementos así como las puertas que permiten el paso de una habitación a otra.

⁸⁰ Término empleado para designar una situación en la que sólo se ve lo que está delante de uno mismo, sin tener puntos de referencia en cuanto al conjunto de la red explorada.

⁸¹ Este tema ha sido introducido en el capítulo 3 en el apartado 3.2.2., dedicado a las características del hipertexto, p. 109-112.

Las guías o visitas guiadas pretenden remplazar la persona real e indicar etapa por etapa un camino preciso en el conjunto de la información de un sistema hipermedia, la resolución de un problema, etc. El guía ocupa aquí el lugar de agente entre el ordenador o el sistema y el usuario.

Los mapas del sitio pueden formar parte de una metáfora más amplia o indicar simplemente enlaces entre los diversos elementos. Una buena parte de los problemas de navegación en los sistemas viene dada por el hecho de que no se ve más que una parte de la información en la pantalla. Los mapas e índices pueden paliar en parte esta situación permitiendo tener permanentemente una visión de conjunto con el enlace correspondiente a los diversos destinos.

Los programas educativos deberían ir más allá y aprovechar dichas metáforas para introducir la dimensión metalingüística. Tal es el caso del sistema de aprendizaje de lenguas SMAIL, que presentaremos en 4.5.3.⁸². SMAIL se sirve de la metáfora del viaje como metalenguaje con una doble función: de facilitadora de la navegación, por un lado, y de la reflexión metacognitiva, por otro. En efecto, se hablará de viajes, excursiones, código de la ruta, guía, etc., que facilitan la navegación, y se hablará de “revisar la mochila” que remitirá a los conocimientos previos, o de tipo de “viajero con guía”, “viajero sin miedo a la aventura”, por ejemplo, con quienes se identificará el aprendiz, que ponen de manifiesto, la diversidad de estilos de aprendizaje, esto en cuanto a asociaciones de metalenguaje. Además, cada concepto, trasladado al sistema SMAIL se identifica con un tipo diferente de actividades y de acceso a la información que facilita el aprendizaje y la metacognición.

⁸² SMAIL: Sistema Multimedia de Autoaprendizaje Interactivo de Lenguas, p. 202.

4.4. ANÁLISIS DE SISTEMAS. PROGRAMAS EN RED PARA APRENDER FRANCÉS

4.4.1. Características

El soporte hipertexto, dadas sus características de organización de la información, permite una utilización personalizada según el orden de acceso a la información que cada individuo decide realizar.

El propio soporte induce al usuario a explorar los recursos disponibles y construir su propio ritmo de lectura y aprendizaje (Barbot, 1997: 56).

Desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas, el soporte multimedia se presenta como un recurso que permite asociar una gran diversidad de propuestas didácticas y de información pertinente para la enseñanza de una lengua extranjera. Si el material está adecuadamente preparado, el usuario podrá centrar su aprendizaje en una de las cuatro destrezas comunicativas de comprensión y expresión oral y escrita, en la adquisición de conocimientos lingüísticos, fonéticos, culturales y estratégicos, así como en el desarrollo mismo de estrategias de “aprender a aprender”.

Daniel Coste (1996) menciona una serie de elementos de consulta y de trabajo que un aprendiz podría exigir a su programa informático de aprendizaje. El sistema hipertexto ha de proporcionar los elementos necesarios para llevar a cabo, de manera satisfactoria, el aprendizaje de

cualquier actividad lingüística, sea de comprensión o de expresión. Así pues, el sistema hipermedia deberá ofrecer:

- a) Una información referencial y lingüística complementaria.
- b) Un sistema de ayuda a la comprensión o a la producción.
- c) Acceso a un conjunto de actividades de entrenamiento y de evaluación.
- d) Herramientas de observación y de exploración complementarias: sinónimos, concordancias, índices, calculador de frecuencias, asistente de traducción, acceso a un diccionario de lengua o enciclopédico, etc.
- e) Utilización de un bloc de notas.
- f) Almacenamiento del trabajo realizado, así como la posibilidad de volver atrás en cualquier momento, para modificar o seguir un recorrido alternativo.
- g) Un retroceso panorámico con respecto a la secuencia que se está trabajando permitiendo, de esta manera, ubicar el trabajo realizado dentro de la arquitectura del conjunto.

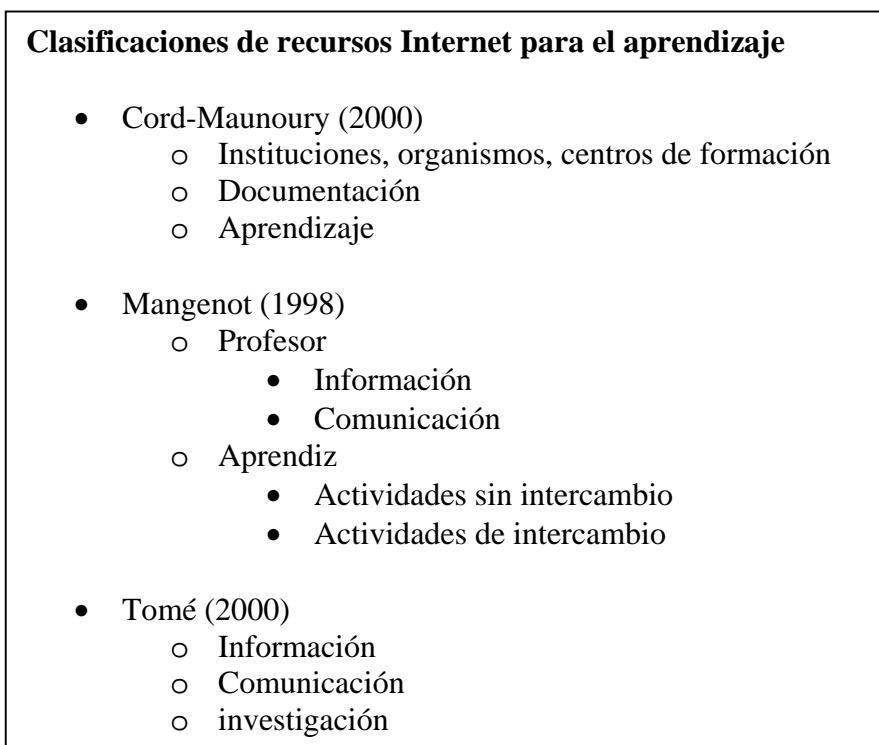
Tecnológicamente nada prohíbe que estos campos den respuesta a los diferentes tipos de demanda. Sabemos que existen programas al servicio del público en general, que ofrecen algunas de estas posibilidades, sin embargo, desde el punto de vista metodológico no recogen una propuesta de conjunto. El potencial tecnológico, casi infinito, se encuentra todavía infrautilizado, sobre todo en los multimedia más difundidos en la actualidad, puesto que se descuida, en la creación de materiales, el hecho aprender a aprender, objetivo importante para quienes pretenden aprender en autonomía (Chevalier, 1997: 52).

4.4.2. Propuestas de clasificación

Con Internet tenemos acceso a un gran volumen de información y de documentación. El problema con el que nos encontramos ahora no es obtener esa información sino, seleccionar la más relevante (Higuera, 2002: 111).

Somos conscientes de que esta situación provoca inquietud generalizada, al menos entre aquellos que pensamos que Internet es una gran herramienta para ser utilizada con fines pedagógicos, y son numerosas las propuestas de clasificación y de selección de los recursos realizadas hasta el momento, según diferentes criterios y ámbitos de utilización.

Para nuestra clasificación final, partimos de las clasificaciones propuestas por F. Mangenot (1998), B. Cord-Maunoury (2000) y M. Tomé (2000 a,b,c), que presentamos en el esquema siguiente y que comentamos posteriormente:



Cord-Maunoury (2000: 239), habla genéricamente de tres grandes tipos de recursos:

- a) Relacionados con *instituciones*, organismos y centros de formación, asociaciones, etc.
- b) Relacionados con la *documentación*: diccionarios en línea, prensa, bibliografías, listas de enlaces, etc.
- c) Relacionados con el *aprendizaje*: ejercicios interactivos, complementos a los métodos en papel, actividades pedagógicas para grupos, etc.

Mangenot (1998: 133) parte del usuario al que van destinados dichos recursos: profesor o aprendiz, y a partir de ahí selecciona enlaces según una doble función: información y comunicación para el profesor, y para el aprendiz, actividades que no exigen un intercambio con otros usuarios y actividades de intercambio o proyectos.

Tomé (2000 a,b,c) introduce el factor investigación y bajo los grandes epígrafes de información, comunicación e investigación ofrece un amplio abanico de recursos relacionados con la lengua y cultura francesas en general y con el FLE, en particular, para ser utilizados tanto por profesores como por aprendices, a partir de subdivisiones temáticas.

Utilizando Internet en situación de aprendizaje en el aula⁸³, observamos que se produce un cambio en los papeles que han de representar el profesor y el alumno. El profesor se convierte en consejero, guía que ayuda y orienta al alumno en su viaje por la red proporcionándole los medios adecuados para que su búsqueda sea lo más rentable posible y

⁸³ Nos referimos tanto a la situación tradicional con presencia de profesor y alumnos en un mismo espacio, como a la situación de aprendizaje fuera del espacio común, planteado como una continuación o proyección del mismo plan de trabajo orientado por el profesor.

fructífera. Será él quien explorará en primer lugar el terreno que ofrecerá a sus estudiantes para trabajar. Convenimos con M. Higuera (2002: 111), que el profesor no sólo aconsejará sobre fuentes apropiadas de información sino que también es creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información.

De esta reflexión se desprende la idea de que es clave tener en cuenta el ámbito de utilización de esos recursos y el usuario al que van destinados para poder hacer un uso significativo de ellos, además de la funcionalidad para la que han sido creados.

Presentamos a continuación un esquema que recoge *nuestra propuesta de clasificación* de los recursos que nos ofrece la gran red destinados o susceptibles de ser utilizados para el aprendizaje del francés como lengua extranjera:

| Clasificación de recursos FLE | |
|--|---|
| <i>Tipo de usuario</i> | <i>Función</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Profesor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Información ▪ Acción <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Investigación • Enseñanza |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aprendiz | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Información ▪ Acción <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Aprendizaje |

En nuestra propuesta de clasificación para la utilización de recursos de francés y en francés, partimos del *tipo de usuario*:

- a) Por un lado, es evidente la ventaja que se le presenta al *profesor* de lengua que tiene una infinidad de material a su alcance, documentos auténticos y documentos pedagógicos que a su vez otros profesionales de la enseñanza han preparado;
- b) por otro lado, nos encontramos ante la utilización que un *aprendiz* de lengua quiere y puede hacer de esos recursos. Nos preguntamos si realmente ese aprendiz poco formado en lengua llegaría a ser capaz de servirse de tales documentos por sí mismo realizando un aprendizaje significativo, o por el contrario abandonaría asediado por un torrente de información que está lejos de controlar.

Otro de los problemas con los que nos encontramos cuando exploramos en la red los diferentes sitios relacionados con el francés, es que, tal y como apunta M. Tomé (2000a), con frecuencia se produce una confusión entre las nociones de Lengua y Cultura Francesas o francófonas y la de Francés Lengua Extranjera, apareciendo en las listas, recursos de los dos ámbitos sin distinción alguna. Estos son fundamentalmente los motivos que nos han llevado al intento de sistematización de los recursos.

En un segundo nivel, creemos importante establecer una clasificación *funcional* que delimite el tipo de recurso. Partimos de la clasificación bipolar en *información*, principal utilización de la red, y *acción*, es decir, las propuestas que requieren algún tipo de respuesta por parte de los usuarios. Así pues, un profesor se sirve de Internet:

- a) Como fuente de *información*. M. Tomé (2000a) define Internet, muy acertadamente, como una “biblioteca universal de la información”.
- b) Como canal de *comunicación* con otros colegas e instituciones.
- c) Como punto de encuentro para la *investigación* en proyectos de cooperación, en la creación de nuevos dispositivos de aprendizaje de lenguas⁸⁴.
- d) Como espacio en el que poder llevar a cabo prácticas de *enseñanza* para sus alumnos, instalando en la red propuestas de actividades adaptadas a los objetivos y a las necesidades del grupo (proyectos de trabajo cooperativo, entrenamientos, informaciones complementarias o previas a las actividades, etc.).

Un estudiante encontrará en la red igualmente:

- a) Espacios de *información*: información proporcionada por diferentes buscadores en lengua francesa (*voilà*, *Yahoo France*, *Alta Vista francophone*, *Francité*, etc.) o sitios holísticos que recopilan enlaces relacionados con FLE (CLICNET⁸⁵, *Au coin du FLE*⁸⁶, FLENET⁸⁷, “Recursos docentes en Internet para francés”⁸⁸, *Cyberprof*⁸⁹, *Toilberta*⁹⁰, etc.) o de ámbito general sobre la lengua y cultura francófonas (*La maison de la*

⁸⁴ Remitimos a los citados trabajos de M. Tomé (2000 a,b,c) en los que ofrece una relación detallada y comentada de dichos sitios.

⁸⁵ <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>

⁸⁶ <http://yo.mundivia.es/jcnieto/>

⁸⁷ <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/>

⁸⁸ <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/fle.htm>

⁸⁹ <http://www.geocities.com/Athens/Styx/5029/>

⁹⁰ <http://www.2learn.ca/Toile2/toileberta.html>

*Francité*⁹¹, *Delegation générale à la Langue Française*⁹², *Le quartier Français du village planétaire*⁹³, etc.).

- b) Espacios de *acción*: Por un lado tenemos la posibilidad de establecer una *comunicación* (correo electrónico, chats, proyectos de cooperación, MOOs, etc.) y por otro, de desarrollar un *aprendizaje*, es decir, sitios creados con fines pedagógicos: páginas de ejercicios gramaticales y léxicos, talleres de escritura, juegos, etc. Algunos de los sitios citados como propuestas de información ofrecen enlaces que presentan también actividades para el aprendizaje de la lengua, como son: CLICNET, *Au coin du FLE*, FLENET, “Recursos docentes en Internet para francés”, *Cyberprof*, *Toilberta*, etc.

4.4.3. Análisis de “paginas FLE” desde el punto de vista de la autonomía

No todo lo que encontramos “colgado” en la red es siempre lo más adecuado y fiable. Es preciso tener en cuenta la situación en la que nos encontramos para delimitar los recursos. Hemos apuntado en el apartado precedente una serie de recursos, generalmente de consulta, que pueden ser muy útiles para aprender francés.

Centrándonos en los recursos que exigen una acción por parte del estudiante, analizaremos varias páginas de aprendizaje del FLE, desde el punto de vista de la formación en autonomía y a la autonomía, para

⁹¹ <http://www.synec-doc.be/francite/>

⁹² <http://www.dglf.culture.gouv.fr/>

⁹³ <http://www.urich.edu/%7ejpaulsen/gvfrench.html>

comprobar posteriormente si es acertada la popular afirmación de que “aprender con Internet es aprender en autonomía”.

Será necesario por tanto, establecer los criterios para tener en cuenta respecto a la autonomía: nivel de partida, destrezas, áreas temáticas, posibilidad de organizar un proyecto de aprendizaje, ayuda de un tutor, etc.

La páginas seleccionadas para este análisis se caracterizan porque en su denominación o presentación mencionan o aluden al aprendizaje en autonomía. Por otro lado, estas páginas presentan rasgos prototípicos, de manera que el análisis que realizamos resulta por tanto relevante y nos permitiría generalizar.

- a) *Apprentissage des langues en Tandem. Apprendre en autonomie avec un partenaire*⁹⁴. En las prácticas tipo Tandem, personas con lengua materna diferente trabajan juntas, en pareja, a través de una comunicación auténtica en la que cada uno de los participantes sirve de modelo al otro, le corrige y puede guiarle en su expresión. Con este sistema, podríamos decir que Internet viene a ocupar ese espacio siempre carente, que es la práctica de la lengua, tanto oral como escrita, cuando se aprende una lengua fuera del país.

El aprendizaje en Tandem reposa sobre dos principios, el de reciprocidad y el de autonomía ya que cada uno de los participantes es responsable de su propio aprendizaje, cada uno decide qué quiere aprender, cómo y con qué ayudas. Hasta aquí, observamos que es coherente con su definición, sin embargo, pese a definirse como un aprendizaje autónomo,

⁹⁴ <http://www.enst.fr/tandem/>

también asegura que no reemplaza a los cursos de lengua, sino que los completa. Es necesario poseer, aunque mínimos, algunos conocimientos en la lengua que se aprende. Se trata, no obstante de un buen sistema de inicio en la autonomía, y si bien es cierto que *Tandem Internet* propone un plan de aprendizaje que orienta al usuario sobre el propio sistema, echamos en falta la orientación pedagógica y asesoramiento necesarios para establecer un plan de aprendizaje de la lengua en cuestión, al que ni siquiera se hace alusión.

- b) *C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit*⁹⁵. Se presenta como un curso con el que se puede mejorar la claridad en la redacción, descubrir errores sistemáticos, mejorar la corrección, a través de un aprendizaje individualizado. A pesar de definirse como autodidáctico, este planteamiento no deja solo al aprendiz, le facilita el recorrido ofreciéndole una selección de actividades según el nivel y en orden de dificultad creciente. Este sistema realiza un diagnóstico individual inicial a fin de situar a cada usuario en su propio nivel de partida. Ofrece la posibilidad de inscribirse en un grupo en el que un profesor se compromete a corregir las respuestas de los cuestionarios (tipo test para elegir la respuesta correcta). Vía e-mail se pueden hacer llegar escritos a los creadores de la página que se comprometen en corregir.

Aunque centrado en el aprendizaje de una sola destreza, observamos que las aportaciones de este sistema (diagnóstico inicial, niveles de competencia, elección de recursos, tutorización) pueden favorecer el aprendizaje en autonomía.

⁹⁵ <http://www.cafe.umontreal.ca/>

c) *Bonjour de France*⁹⁶. Es el “cibermagazine de la Escuela Azurlingua”. Se presenta como « Le magazine interactif pour pratiquer le français et dialoguer sur Internet ». También ofrece propuestas pedagógicas para los profesores de FLE. Se trata de una atractiva página que presenta una clasificación temática del contenido (comprensión, gramática, vocabulario, expresiones idiomáticas, juegos, recursos para los profesores, francés de los negocios, puestas en situación). Propone textos y actividades, atendiendo en la mayoría de los casos a cuatro niveles de competencia. Incluye en esas actividades enlaces hipertextuales que remiten a explicaciones léxicas o gramaticales así como la posibilidad de escuchar la mayoría de documentos. El aprendiz tiene la posibilidad de autocorregirse los trabajos o bien enviarlos por correo electrónico. Detrás de cada una de las actividades existe un profesional que orientará al aprendiz en caso de necesidad. Haciendo uso de las indicaciones que se le dan al profesor como sugerencia de explotación de ciertas actividades, el estudiante puede a través de ellas ir creando un plan de aprendizaje, ya que dichas indicaciones presentan objetivos concretos y ofrecen sugerencias de cómo alcanzarlos. Si se adaptan a sus necesidades, el usuario no tiene más que asumirlos. A pesar de que este sitio se ofrece para practicar, es decir llevar a cabo sólo una parte del aprendizaje, se nos revela por sus características, como uno de los más acertados para poder conducirse por él de manera autónoma.

⁹⁶ <http://www.bonjourdefrance.com/>

d) De los creadores de *Bonjour de France*, existe también otro espacio de aprendizaje que es *Polarfle*⁹⁷. De este sitio podríamos decir que es, utilizando las expresiones de algunos de nuestros estudiantes que han trabajado el francés con este método⁹⁸: “una forma amena y original de trabajar el francés”, “muy útil”, “didáctico y divertido”, “muy interesante y novedoso”, “se adquieren conocimientos sin memorizarlos”, “se muestran los conceptos con claridad, los cuadros resumidos que presentan los contenidos gramaticales hacen que resulte muy fácil la comprensión”, etc. Poco queda por decir ante tan entusiastas declaraciones de quienes lo han utilizado, por otra parte justificadas por lo atractivo del tema: el aprendiz tendrá que acompañar al inspector *Roger Duflair* en la investigación que llevará a la resolución de un caso de asesinato. Texto, actividades, interrogatorios darán pistas sobre el asesino y el móvil. El estudiante finalmente escribe una hipótesis de resolución del caso que enviará a los creadores de la página para obtener de ellos la solución, así como su mensaje corregido.

Se trata de un sitio dirigido a personas que quieren perfeccionarse en lengua francesa. Ofrece cuatro niveles de adquisición, (aspecto que da respuesta a la diversidad de niveles de conocimientos que solemos encontrar en los grupos), aunque desaconseja que sea utilizada por principiantes con menos de 50h de estudio. Nuestra experiencia nos dice, sin embargo, que incluso antes, un

⁹⁷ <http://www.polarfle.com/>

⁹⁸ Se puede encontrar un análisis pormenorizado de este sitio en Cord-Maunoury (2000).

aprendiz puede sacar mucho partido de esta página, de hecho nuestros estudiantes, cuando se lanzaron a aprender con el inspector Duflair apenas tenían 20 horas de formación en francés.

Lo que más aprecian los estudiantes en general es la posibilidad de escribir a Francia, de contactar con personas reales, de saber que pueden contar con alguien que les puede ayudar en su aprendizaje, y sobre todo ver una utilización real y palpable de los conocimientos que han adquirido en lengua extranjera.

- e) Actividades pedagógicas sobre la *civilización francesa*⁹⁹ de la Universidad de NY en Cortland en un proyecto común con La Rochelle. Está destinada a profesores y estudiantes de FLE del ámbito universitario. La clasificación de recursos que propone es temática: cocina, vida familiar, tradiciones, fiestas, vacaciones, economía, historia, justicia, religión, transportes, símbolos, etc. Proporciona información a través de textos en los que incluye la actividad, eliminando algún término clave fácilmente reconocible por las fotos ilustrativas y según el tema y nivel. Existe la posibilidad de escuchar al mismo tiempo ese texto y de obtener la respuesta correcta. También utiliza la opción del cuestionario tipo test con autocorrecciones. Una vez más nos encontramos ante un espacio que puede ser muy válido como complemento de un aprendizaje si se definen los objetivos y el plan de trabajo desde el exterior. No ofrece ningún mediador.

⁹⁹ <http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>

Antes de finalizar este somero análisis nos gustaría llamar la atención sobre un hecho: no siempre que aparece la palabra *aprender* en los nombres de las páginas se ha pensado en la persona que quiere aprender, más bien, en la mayoría de los casos están destinadas a expertos que ya saben mucho de aquello que se ofrece para aprender. Pensamos por ejemplo en el sitio *Apprendre à écrire par et sur le Net*¹⁰⁰ que podría llevar a confusión al estudiante que se está iniciando en la técnica de la escritura. Por el nombre, esperamos encontrar algún tipo de taller de escritura, que plantee actividades, que ofrezca consejos y proporcione recursos aplicables a los escritos. Nos encontramos sin embargo con una página de contenidos teóricos, destinada a profesionales de la enseñanza, en la que hay que dominar la lengua francesa para poder leerla. Un estudiante de FLE difícilmente podría servirse de ella. Una navegación en este sentido acabará en naufragio.

Otro ejemplo similar es *Le site de Funambule*, « pour s'exercer, s'exprimer et jouer avec les mots »¹⁰¹. Se presenta como un sitio para « Apprendre et Enseigner le français avec TV5 ». Se trata de un buen recurso para trabajar la comprensión oral a través de un documento de vídeo. Pero, mejor como recurso para el profesor (las fichas pedagógicas que acompañan a los documentos facilitan la explotación de los mismos) que para el estudiante. Sería más bien un sitio para *enseñar y aprender*, en lugar del orden inverso en el que se presentan. Exige un nivel partida intermedio, como mínimo, para poder trabajar con él. Difícilmente puede ser utilizado para un aprendizaje autónomo de la lengua, ya que las consignas en ocasiones llevan a confusión y la navegación por el sitio no resulta fácil. Sólo un internauta experimentado en lengua francesa podría seguir formándose con *Funambule*.

¹⁰⁰ <http://www.det.fundp.ac.be/spu/recherches/ecriture/accueil.htm>

¹⁰¹ <http://www.funambule.com/>

En resumen, definiremos los sitios analizados, escogidos como modelos relevantes, como buenos recursos para el aprendizaje siempre y cuando el internauta establezca por su cuenta un plan de aprendizaje, ya que ninguno de ellos enseña cómo aprender, o simplemente quiera dejarse llevar por los documentos que vaya encontrando por el camino y le llamen la atención. En el plan de aprendizaje previo que el usuario debe realizar para rentabilizar su búsqueda deberá: definir sus objetivos, seleccionar los materiales, delimitar los tiempos y ritmos de trabajo, y acudir en última instancia a la red para encontrar esos materiales que le ayuden en su aprendizaje. Es decir, hoy por hoy, Internet entrará en juego en uno sólo de los pilares fundamentales del aprendizaje en autonomía. No obstante, existen en la actualidad proyectos de investigación, como veremos en el apartado 4.5, que tratan de conjugar todas esas variables y ofrecer al usuario un verdadero aprendizaje de lenguas en autonomía teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del usuario para orientarle en el establecimiento de un plan de aprendizaje, ofreciendo diferentes recorridos según los objetivos y diferentes tipos de ayudas y recursos inherentes al sistema y aportados por la red.

4.5. PROPUESTAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

Una vez puestos al alcance de los usuarios nos preguntamos si los sistemas hipermedia de aprendizaje, tan sofisticados en muchas ocasiones, mantienen las promesas iniciales según las cuales los aprendices debían:

- a) encontrarse estimulados por los hipermedia
- b) ser capaces de escoger sus propios caminos de aprendizaje y por consiguiente,
- c) poder comprometerse activamente en un aprendizaje basado en la exploración y construcción de conocimientos.

O por el contrario si nos seguimos encontrando todavía ante una situación similar a la constatación que hace G. Jacquinet en 1996 de que la mayoría de los hipertextos o hipermedia reproducen una enseñanza enciclopédica, aun cuando se anuncian como herramientas cognitivas. ¿Nos seguimos encontrando acaso ante nuevos dispositivos que disfrazan antiguos modelos pedagógicos?. La respuesta a esta pregunta es tan compleja como variadas son las propuestas de aprendizaje que nos ofrece Internet, y una generalización, nos llevaría sin duda, a un error seguro. No obstante, sí nos atrevemos a decir que, el afán de modernidad ha llevado a muchos entusiastas de las tecnologías a servirse del medio para plasmar simplemente aquello que conocen por otras vías, y seguir de esta manera “el ritmo que marcan los tiempos”. En este sentido, sí seguimos encontrando muchos dispositivos de aprendizaje anclados en modelos pedagógicos antiguos. Sin embargo, no es menos cierto que la popularización y la utilización cada vez más cotidiana del medio, provoca una mayor exigencia por parte de los investigadores y de los usuarios que quieren aprender lenguas, que buscan en Internet aquello que no pueden obtener por otros medios. Encontramos, en este sentido cada vez más propuestas que tratan de integrar en mayor o menor grado, aspectos procedentes de concepciones cognitivistas y constructivistas del aprendizaje, que favorecen el aprendizaje en autonomía

En este apartado presentamos tres propuestas nuevas y novedosas de aprendizaje de lenguas. Nuevas, porque se encuentran todavía en proceso

de elaboración, y novedosas porque por fin, encontramos en ellas, que las opciones pedagógicas que plantean son acordes con las potencialidades de las tecnologías de última generación. Cada uno de estos programas se haya en diferente fase de su elaboración, pero los tres en estado muy avanzado.

Todas ellas se han elaborado, en mayor o menor medida, para facilitar el aprendizaje en autonomía. Ayudan a diseñar planes personalizados de aprendizaje, favoreciendo la determinación de objetivos en función de las necesidades, ayudando a escoger el material de aprendizaje según el nivel de partida, ofreciendo diferentes recorridos en función del estilo de aprendizaje, atendiendo, en definitiva, a la diversidad de aprendices.

Otro de los motivos que nos ha llevado a la selección de estos tres sistemas es que cada uno de ellos se centra en diferentes aspectos del aprendizaje de lenguas, y podrían complementarse. El orden de presentación que hemos escogido, obedece a sus propias características, el siguiente ampliará la oferta de posibilidades del anterior. Así pues, DIALANG se ofrece como sistema de diagnóstico del nivel de lengua, SIAL, centra su atención en la formación a “aprender a aprender”, además del diagnóstico de nivel, y finalmente SMAIL, integra ambos aspectos ofreciendo además diferentes recorridos de aprendizaje por los materiales que lo componen.

4.5.1. DIALANG

El proyecto DIALANG¹⁰², (sistema *on-line* de test diagnóstico de lenguas), es una aplicación del *Marco de Referencia Europeo* para fines de diagnóstico. Ha sido desarrollado por más de 20 importantes instituciones europeas¹⁰³ con el soporte financiero de la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, dentro del marco del programa SÓCRATES, LINGUA, Acción D. Se trata de un sistema que se ofrece como ayuda a descubrir los conocimientos de lengua en comprensión escrita y oral, en expresión escrita, en gramática y en vocabulario y cómo mejorarlos.

El sistema se compone de autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación, que están disponibles en catorce lenguas europeas: alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco. DIALANG se puede utilizar a través de Internet de forma gratuita.

El marco de evaluación de DIALANG y las escalas descriptivas utilizadas para informar de los resultados a los usuarios se basan directamente en el *Marco de Referencia Europeo*. La mayoría de las especificaciones de autoevaluación empleadas en DIALANG, también se han extraído del *Marco* y se han adaptado, cuando ha sido necesario, para satisfacer las necesidades específicas del sistema.

¹⁰² DIALANG: <http://dialang.org/info/intro.htm>

¹⁰³ Instituciones responsables del proyecto: *Freie Universität Berlin* (Alemania), *Jyväskylän yliopisto* (Finlandia), *CITO*, Arnhem (Holanda), *Lancaster University* (Reino Unido).

El objetivo principal de DIALANG es de informar a los estudiantes sobre sus puntos fuertes y débiles en el conocimiento de la lengua y sobre el aprendizaje de la lengua. Informa del nivel con relación a una escala que divide la lengua en seis niveles que cubren el abanico completo de grados de dominio, desde el de principiante hasta el de muy avanzado, según las directrices del *Marco de Referencia Europeo*. Esto hace a DIALANG más adecuado para medir los progresos o retrocesos a largo plazo que a corto plazo. Este sistema también proporciona a los alumnos consejos sobre la forma de mejorar sus destrezas lingüísticas y además intenta despertar en ellos la conciencia del aprendizaje y del dominio de la lengua.

El test global de diagnóstico se presenta en cinco fases:

- I. *Elegir una prueba* (C.O., C.E., E.E, gramática o vocabulario) y una lengua de aprendizaje. El metalenguaje para recibir las instrucciones se selecciona en la primera pantalla.
- II. *Prueba de nivel*. Ayuda a determinar de forma aproximada lo que se sabe de la lengua. La prueba consiste en determinar si los términos que se ofrecen en la actividad pertenecen a la lengua o son inventados.
- III. *Autoevaluación*. La prueba de autoevaluación pretende que el usuario reaccione ante una serie de afirmaciones sobre los conocimientos para usar o entender la lengua. Esta tarea ayuda a reflexionar sobre las propias habilidades lingüísticas, hecho que realmente ayuda a aprender de una forma más eficaz. Se considera una importante actividad en sí misma. Se estima que fomenta el aprendizaje autónomo, que da a los alumnos un mayor control sobre su aprendizaje y que mejora su conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

- IV. *Prueba de lengua.* El sistema selecciona esta prueba en función de la lengua, de la habilidad elegida (C.O., gramática, etc.), del nivel de partida y del resultado de la prueba de autoevaluación. Advierte del riesgo de enfrentarse a una prueba demasiado fácil o difícil si no se ha pasado por las etapas anteriores. Si no se completa la prueba no se obtiene el resultado, no obstante, existe la posibilidad de obtener feed-back inmediato tras cada actividad.
- V. *Comentarios.* La última fase del programa facilita amplios comentarios basados en los ejercicios que se han completado. Además de los resultados de las pruebas de lengua y de nivel, ofrece información útil y consejos para continuar desarrollando otras habilidades lingüísticas. También se ofrece a los usuarios en esta fase de retroalimentación, la oportunidad de analizar los motivos potenciales de un desajuste en la equiparación entre la autoevaluación y los resultados de la prueba.

Al tratarse solamente de un sistema de diagnóstico, ya que no ofrece materiales, ni recursos, o enlaces que supongan un método de aprendizaje en sí mismo, un aprendiz, utilizaría DIALANG pues, en la primera etapa de su aprendizaje en autonomía, en el punto de partida, es decir en la identificación de conocimientos previos, en la definición de objetivos y/o en la última, de evaluación de los conocimientos adquiridos.

4.5.2. SIAL¹⁰⁴

La plataforma SIAL, (Soporte Informático para el Aprendizaje autodirigido de Lenguas) se concibe como una herramienta de ayuda tanto para el tutor como para el aprendiz, para ser utilizado en el marco de un centro de autoaprendizaje de lenguas. Está diseñado para el aprendizaje del francés, del español y del alemán.

Dicha plataforma debe cumplir a la vez, una función de aprendizaje y una función de comunicación.

Está diseñado en cuatro módulos. El primer módulo referido a la cultura lingüística y a la cultura de aprendizaje de los usuarios. El segundo módulo está reservado al aprendiz, se trata de su dossier personal, el tercero contiene la base de datos del material y de las diversas ayudas metodológicas relacionados entre ellos. El aprendiz dispone del material de trabajo y simultáneamente de pistas de explotación según el soporte y en función de una competencia precisa. Finalmente, el cuarto módulo está destinado a los consejeros y responsables del centro para su gestión (Pâquier, Veltcheff, 2002: 162). El papel del consejero-tutor del centro se manifiesta como un elemento clave del sistema, al igual que el seguimiento que se ofrece al aprendiz, conjugando coherentemente el aprendizaje en presencial en el centro con el no presencial a través de los documentos y propuestas instaladas en Internet.

¹⁰⁴ Proyecto Leonardo que se desarrolla entre diciembre de 2000 y noviembre de 2003. Coordinado por el *Centre de Coopération Culturelle et Linguistique* de Bremen, participan también en él: el grupo de investigación GIAPEL de la Universitat Jaume I de Castelló, el Instituto Cervantes de Bremen, el *Fremdsprachen Zentrum der Universität de Bremen*, el *Technologie-Zentrum-Informatik* de Bremen, el *Consortium europeo EADS Astrium* de Bremen, el CAVILAM de Vichy y el CLA de Besançon.

Pero sin duda, el pilar fundamental sobre el que reposa este sistema se encuentra en el primer módulo incluyendo el factor “aprender a aprender”. Cuando el usuario entra en el sistema a través de este primer módulo, se le va guiando para que éste se descubra e identifique como aprendiz de lenguas, descubra e identifique sus objetivos, y el material de aprendizaje que se adapta a su perfil. Los comentarios que el sistema ofrece a partir de las respuestas del usuario son un elemento clave en este proceso. Dicha retroalimentación proporcionará elementos de reflexión, autoanálisis y consejo, que pretenden constituir el punto de arranque del aprendizaje de las lenguas. Señalamos a continuación algunos de los comentarios que SIAL formula en función de las respuestas del usuario:

a) acerca de cuándo, dónde y cómo se prefiere aprender una lengua:

• Es útil disponer de un programa de aprendizaje: marcarse unos objetivos y establecer los días y las horas para aprender. Elige los momentos en los que te concentras mejor.

• El mundo virtual te da flexibilidad. Puedes aprender cuando y donde quieras: en casa, en el tren, en un cibercafé... Y puedes al mismo tiempo beber o fumar, es decir, puedes ponerte cómodo.

• El profesor te ofrece actividades y ejercicios que él elige para que prograses en el ritmo del curso. El trabajo con los compañeros te motiva y enriquece.

- b) acerca de sus técnicas de aprendizaje de la lengua y de los sentimientos que se experimentan ante los éxitos o los fracasos, los avances y los retrocesos:

• Todo proceso de aprendizaje requiere mucho trabajo individual. Pero no olvides que la lengua sirve para comunicarse: intenta usar con otros lo que aprendes.

• Es natural que te disguste no entender todo. Aprende a dominar la inseguridad y la frustración. Intenta guardar distancia de estos sentimientos hablando de ellos con otros. Anímate, date premios y, sobre todo, ¡piensa positivamente!

• Haz, por ejemplo, los mismos ejercicios en diferentes etapas de tu aprendizaje para ver cómo avanzas. Y no olvides que los errores te hacen avanzar.

Por otro lado, el tercer módulo, contiene ayudas metodológicas que entroncan perfectamente con la intencionalidad de SIAL de hacer consciente en todo momento al aprendiz, de su propio proceso de aprendizaje. Éstas se formulan a modo de consejos breves o sugerencias que responden a situaciones que identifican problemas o dificultades, con las que el aprendiz se puede ir encontrando en el transcurso de la actividad de aprendizaje. Así pues, un aprendiz de lengua francesa que identifica un

problema como “no consigo extraer las ideas esenciales de un texto”, obtendrá las siguientes indicaciones como ayuda:

1. « Para descubrir la estructura de un texto, fíjate en palabras como “d’abord”, “ensuite”, “par ailleurs”, “d’autre part”, “enfin”, que marcan el paso a una nueva idea. Otras palabras indican la relación entre dos ideas, relación de consecuencia (“donc”, “c’est pourquoi”), de oposición (“mais”, “pourtant”), de explicación o justificación (“en effet”, “car”), etc. ».
2. « Para localizar los pasajes importantes de un texto, existen ciertas palabras que te pueden ayudar. Algunas ponen de relieve una idea (“surtout”, “en particulier”), otras introducen el resumen de la idea (“en bref”, “en résumé”) ».
3. « Para retener las ideas esenciales de un texto, subraya en los diferentes pasajes las palabras que te parecen importantes y al finalizar la lectura resume mentalmente las ideas principales del texto que acabas de leer ».

SIAL avanzaría un paso más en el aprendizaje en autonomía, el usuario, no sólo identifica su nivel, como con DIALANG, sino que se proporcionan herramientas fundamentales para diseñar su propio plan de aprendizaje.

4.5.3. SMAIL¹⁰⁵

Finalmente, SMAIL (Sistema Multimedia de Autoaprendizaje Interactivo de Lenguas) se presenta como un dispositivo multimedia que

¹⁰⁵ Proyecto SMAIL (Sistema Multimedia de Autoaprendizaje Interactivo de Lenguas), proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (TIC-2000-1182), realizado por el Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas, GIAPEL (www.giapel.uji.es), Universitat Jaume I.

permite ofrecer a los aprendices situaciones y prácticas de autoformación no sólo en cuanto a contenidos lingüísticos (francés, inglés y alemán) sino también en procesos de aprendizaje. Incorpora el funcionamiento en red y su objetivo principal es la formación a la autonomía gracias a la apropiación progresiva de saberes y de destrezas metodológicos y lingüísticos (Sanz, Villanueva, 2002: 68).

El proyecto SMAIL intenta establecer un diálogo entre las potencialidades de las tecnologías hipertextuales y el desarrollo actual de la didáctica de las lenguas extranjeras cuyos principios recogen ciertos aspectos señalados en las orientaciones de la *Final Conference of Modern Language Projet* (1997) del Consejo de Europa sobre la difusión de la enseñanza de las lenguas en la Europa de los años 2000. Señalamos algunos de estos objetivos que han sido tenidos en cuenta para la concepción de SMAIL:

- a) *Desarrollar la competencia plurilingüe de los ciudadanos europeos.* Este objetivo implica la elaboración de programas de enseñanza-aprendizaje que integren el aprendizaje de varias lenguas europeas y de sus representaciones sociolingüísticas y culturales. Esta capacidad multilingüe lleva consigo el desarrollo de una competencia de mediación. Se trata de hacer de intermediario entre las culturas y negociar la diversidad de sentidos, desarrollando una capacidad de descentración, es decir, adoptar el punto de vista del otro, con el fin de favorecer la intercomprensión entre los discursos.

- b) *Integrar la formación al aprendizaje de lenguas extranjeras en el desarrollo mismo de las actividades de aprendizaje.* Se trata de favorecer la capacidad de aprender gracias a la incorporación

de actividades y de informaciones prácticas sobre el funcionamiento comunicativo de las lenguas, así como los métodos, las técnicas, las destrezas y las estrategias según los objetivos y los estilos de aprendizaje. La presentación práctica y razonada de los diferentes tipos de actividades y de sus criterios de selección constituye una herramienta de autoformación en la medida en que la interfaz de SMAIL pone al servicio de los aprendices destrezas metodológicas que pertenecen normalmente al campo de la enseñanza y no son compartidas por los aprendices.

c) *Articular la diversificación de tareas y de recorridos de aprendizaje con actividades de integración de los conocimientos*, tales como establecer analogías y contrastes, convergencias y divergencias, inferencias, generalizaciones, formulación de hipótesis sobre ciertos aspectos pertinentes sobre la organización de los textos desde el punto de vista del género.

El enfoque didáctico de SMAIL busca poner en marcha una movilización de las representaciones del aprendiz sobre el funcionamiento pragmático de los textos y de sus mecanismos de organización. Las ayudas gramaticales y léxicas incitan a los aprendices a observar cómo los contenidos lingüísticos se deslizan en los moldes de los géneros y de los subgéneros. La formación metodológica (formulación de objetivos de aprendizaje, elaboración de planes, elección de los modos y de los métodos, autoevaluación) conlleva una toma de conciencia progresiva de las diferentes estrategias que pueden ser desarrolladas según el diálogo que se establece entre el texto y el aprendiz. Esta visión interactiva estimula la

transferencia de competencias lingüísticas y cognitivas dentro del aprendizaje de más lenguas extranjeras.

Gracias al hipertexto, SMAIL se presenta como una herramienta que permite al usuario decidir y escoger sus documentos de base para el aprendizaje a partir de una tipología de textos cuyo objetivo es establecer un diálogo virtual entre las representaciones del aprendiz y el abanico de posibilidades de recorridos propuestos por la interfaz. De la misma manera, el usuario puede elegir tanto la lengua que quiere aprender como aquella con la que quiere ser guiado en su aprendizaje. Tiene la posibilidad de decidir y de recuperar los recorridos, de consultar diccionarios, gramáticas, enciclopedias (propios y en línea), de guardar su trabajo en un archivo personal, de volver atrás y rectificar su recorrido. La estructura de SMAIL permite todo tipo de recorridos adaptados y adaptables a diferentes objetivos, intereses personales y estilos de aprendizaje.

SMAIL aprovecha todas las potencialidades que le ofrece el sistema de hipertexto, con la presencia de un tutor virtual, con el que el aprendiz puede decidir trabajar o no. Este tutor virtual guía al aprendiz, le propone un recorrido de aprendizaje según su estilo de aprendizaje, según el tipo de discurso y según los objetivos de la tarea, sugiere consultas complementarias, retrocesos, reformulaciones, etc. El diálogo con el tutor se desarrolla en tres niveles (Sanz, Villanueva, 2002: 70):

- a) Diálogo entre *la elección de las tareas y de los textos, y el perfil del usuario*. Evidentemente en este nivel el sistema informático sólo puede establecer un diálogo basándose en modelos: tipos de tareas, tipos y géneros de textos, y tipos de aprendices. El perfil del aprendiz es identificado por el programa en función de las respuestas a ciertos cuestionarios que tratan sobre el perfil

lingüístico (conocimientos previos), el estilo de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje.

- b) Diálogo entre las *características prototípicas textuales y genéricas de un texto y las actividades de comprensión o producción* escogidas por el aprendiz entre las tareas propuestas por el programa. En este nivel, el tutor virtual juega el papel de guía y de incitación a la puesta en funcionamiento de estrategias de contextualización, de inferencia y de analogía, así como un papel de “consejero” en lo que respecta a las operaciones de planificación, control y evaluación.
- c) Diálogo entre *las opciones del aprendiz y las informaciones disponibles en la base de datos*. En el transcurso de la realización de las tareas, el usuario podrá recurrir a diversas informaciones: gramática y léxico de los textos, relación entre un texto concreto y otros de la biblioteca. En este sentido los textos que corresponden por ejemplo al discurso científico están clasificados según diferentes dominios (biología-medicina, informática, tecnología), según criterios temáticos y según los géneros discursivos (resumen, reseña, artículos de investigación). El tutor virtual ofrecerá también consejos en cuanto a la selección realizada por el aprendiz de entre las ayudas ofrecidas por el sistema. Por ejemplo, para descubrir el léxico, SMAIL ofrece varias opciones de utilización del diccionario: super-detective (descubrir el significado en contextos variados, aportando paráfrasis, diccionario de concordancias), recurrir a la imagen que representa el término, escuchar la pronunciación o acceder a la traducción.

A diferencia del sistema DIALANG y de la plataforma SIAL, SMAIL se revela como el dispositivo más completo, amplía su campo de acción, abarcando todos los aspectos del aprendizaje en autonomía. Podríamos decir que este sistema trata de cubrir, en la medida de lo posible, las lagunas metodológicas y de aplicación existentes en un gran número de sistemas informáticos de aprendizaje de lenguas, y trata igualmente de rentabilizar al máximo las potencialidades de las tecnologías de la información y de la comunicación.

**CAPÍTULO 5: UTILIZACIÓN DE RECURSOS
INTERNET PARA EL APRENDIZAJE DEL
FRANCÉS. ESTUDIO DE CASOS**

CAPÍTULO 5. UTILIZACIÓN DE RECURSOS DE INTERNET PARA EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS. ESTUDIO DE CASOS

- 5.1. INTRODUCCIÓN
- 5.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL
- 5.3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO Y MATERIALES
- 5.4. ANÁLISIS DE CASOS
- 5.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE CASOS

5.1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo, el quinto de nuestro estudio, está dedicado íntegramente a la exposición de la experiencia que hemos llevado a cabo con un grupo de estudiantes de la Universitat Jaume I, sobre la utilización de los recursos que ofrece Internet para aprender francés.

Esta nueva tecnología en continuo desarrollo y mutación permanente ofrece una abundancia desmesurada de productos y de documentos difíciles de controlar.

Estamos también ante una tecnología de fácil acceso y de coste mínimo, que cuenta cada vez con más usuarios, y éstos, a su vez son cada vez más jóvenes. Nos encontramos pues ante una herramienta de uso común entre la mayoría de estudiantes, sobre todo universitarios, hecho favorecido por dos razones principalmente: institucionales y sociológicas.

En efecto, por un lado, las instituciones y centros educativos se están dotando de la infraestructura necesaria para poner a disposición de los estudiantes equipos de acceso libre que les permiten conectar con Internet de manera rápida. Por otro lado, la influencia social que ejerce la moda, la publicidad, los aires de modernidad, el querer estar a la última, snobismo voluntario, o bien por las necesidades que marcan los tiempos, mayormente en contextos universitarios en los que la comunicación y la información en red ocupan un espacio importante; todos estos factores hacen que los jóvenes busquen dotarse del equipamiento necesario de manera particular.

Es innegable el factor lúdico que se asocia a la utilización de los ordenadores con o sin conexión a la red: videojuegos, música, cine, comunicación rápida o simultánea con amigos, etc. Pero también es cierto que son cada vez más los jóvenes que incluyen dentro de sus prácticas informáticas, ciertas aplicaciones para su propia formación, y acuden cada vez con más frecuencia a la red o a los programas informáticos como fuente de información y de formación.

Este cambio de hábitos nos ha llevado a plantearnos el presente estudio. Nuestros estudiantes, estudiantes de lengua extranjera: francés, cuando recurran a Internet con intención de aprender, mejorar, reforzar su competencia lingüística y cultural en lengua francesa, ¿cómo actuarán?, ¿cómo se sentirán?, ¿encontrarán fácilmente lo que buscan?, ¿buscarán fácilmente lo que necesitan?, ¿o se encontrarán perdidos o dispersos entre un maremagnum de información a la que difícilmente pueden darle sentido?, ¿reaccionarán de manera más productiva y rentable si esa información se asocia a elementos conocidos?, ¿si se le ofrece una clasificación coherente?, ¿si se integra dentro de un plan de aprendizaje?, ¿serán capaces, ellos mismos, de integrar la oferta de la red en un plan personal?, etc.

Para poder responder a estas y a otras preguntas ha sido necesario llevar a cabo la experiencia mencionada anteriormente, y de la que damos cuenta en los apartados que siguen a estas líneas.

En 5.2. presentamos los objetivos generales y específicos que pretendemos alcanzar con este estudio experimental; 5.3. expone la metodología y materiales utilizados en el estudio. Estos se vertebran en torno a tres elementos: selección del público que participó en la experiencia, selección de los materiales que se utilizaron y desarrollo de las sesiones de puesta en práctica.

Tras la selección de los estudiantes y de los recursos, elaboramos una serie de cuestionarios que serían utilizados posteriormente en las sesiones de trabajo: cuestionarios de identificación como usuarios de la lengua y de las tecnologías, cuestionarios sobre el nivel de lengua, cuestionarios de observación de los estudiantes, y cuestionarios de evaluación de cada una de las sesiones. En los apartados 5.3.2. y 5.3.4.¹⁰⁷ realizamos una descripción pormenorizada de todos ellos.

Finalmente, tras la finalización de las tres sesiones de trabajo por parte de todos los estudiantes, hemos procedido al vaciado y análisis de la información que nos han proporcionado todos los cuestionarios y que exponemos en el apartado 5.4.¹⁰⁸, en el que presentamos la descripción y el análisis de 10 casos, que corresponden a algunos de los estudiantes que han participado en esta experiencia.

Cierra este capítulo una serie de conclusiones que se desprenden de la experiencia realizada y del análisis de casos, que recogemos en 5.5.

¹⁰⁷ Ver páginas 218 y 268 y siguientes, respectivamente.

¹⁰⁸ Ver página 279 y siguientes.

5.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL

5.2.1. Objetivos generales

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio han de contextualizarse en el marco de unos objetivos generales:

- 1) Ver hasta qué punto las propuestas de aprendizaje de lenguas en la red presuponen que el aprendiz posee una competencia autónoma previa.
- 2) Verificar si estas propuestas incorporan o no de manera explícita un plan de formación a la autonomía.
- 3) Comprobar si las actividades propuestas pueden insertarse, en un dispositivo personal de aprendizaje más o menos autodirigido, y de qué manera se manifiesta la necesidad o no de contar con un apoyo o consejo externo y humano para que los estudiantes puedan realizar una apropiación de esas propuestas en su plan de aprendizaje.

En nuestra labor como profesores, estos objetivos de investigación deberían permitirnos obtener información para ayudar tanto a otros profesores como a los estudiantes a integrar las TIC en sus prácticas docentes y de estudio, como recurso habitual.

Los tres objetivos generales indicados se han puesto en relación con el criterio de estilos de aprendizaje. En efecto, se trataba de observar si determinadas maneras de aprender favorecen el aprendizaje a través de las TIC.

5.2.2. Objetivos específicos

Relacionados con estos tres objetivos generales, Nos planteamos igualmente unos objetivos específicos que formulamos a continuación:

- a) Cuestionar y contrastar la creencia de que aprender con ordenadores o en Internet es aprender en autonomía, entendiendo por tal el aprendizaje autodirigido.
- b) Comprobar si determinados estilos de aprendizaje, determinadas maneras de aprender favorecen el aprendizaje con las TIC y otras suponen un obstáculo o un inconveniente para el uso y la navegación.
- c) Observar los comportamientos de estos estudiantes y comprobar si corresponde su manera de aprender en situación convencional con sus estrategias de aprendizaje a través de la red, o si bien éstas últimas vienen inducidas por el cambio de soporte.
- d) Verificar si el nivel de conocimientos influye de manera positiva o negativa en la actitud hacia los recursos presentados, si la falta de dominio de la lengua resulta un obstáculo o por el contrario anima a continuar utilizándolos.
- e) Partiendo de la característica de rapidez que se atribuye a Internet, verificar si realmente puede ser utilizado y se utiliza de manera rentable cuando un estudiante tiene poco tiempo. Si puede ser escogido este recurso cuando se dispone de un tiempo limitado.
- f) Obtener información sobre cuáles son las *preferencias, comportamientos y actitudes* de los aprendices de lengua

extranjera universitarios respecto a las propuestas de aprendizaje que se encuentran instaladas en Internet.

- g) Según los tipos de estilos de aprendizaje que vemos reflejados en los estudiantes, señalar cuáles son los tipos de ayuda solicitados para integrar los recursos de red en su plan de aprendizaje.

Finalmente, con la realización de este estudio experimental también se pretende ayudar a los aprendices de lenguas a *reflexionar sobre su proceso de aprendizaje*, sobre todo a partir de la introspección que deben realizar para poder responder a los cuestionarios presentados, que se les dan a final de cada una de las sesiones de trabajo.

5.3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO Y MATERIALES

5.3.1. Consideraciones previas

El método elegido para la recogida de datos en este estudio es el *análisis de casos*. Esta metodología es frecuentemente utilizada en la investigación psicopedagógica, aplicada concretamente al estudio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Nunan, 1991, Wenden & Rubin, 1987).

Su interés radica en que se trata de un estudio cualitativo que nos permite un enfoque sistémico del análisis y hace emerger nuevos aspectos

derivados de la consideración de la diversidad, sin perder la complejidad personal de cada individuo.

El planteamiento sistémico, cualitativo, tiene como objetivo estudiar la interacción de los individuos con las propuestas de aprendizaje TIC, sin perder la perspectiva multifactorial en el análisis: nivel de lengua, estilos de aprendizaje predominantes, dominio de la tecnología, estilos cognitivos y la integración de este haz de variables en los comportamientos del aprendiente, interpretados como un sistema.

Los perfiles personales son el resultado de la integración de un haz de rasgos en una configuración concreta personal, en la que los distintos rasgos cognitivos y estilos de aprendizaje guardan entre sí relaciones específicas constituyendo un sistema de interrelaciones.

Para realizar este análisis de casos ha sido necesario por una parte, hacer una selección del público que ha participado en este estudio y cuyos criterios exponemos en 5.3.2, y por otra, efectuar una selección del material con el que trabajar en las tres sesiones previstas, que describiremos en el apartado 5.3.3. de este capítulo.

Se han elaborado, además, 6 cuestionarios con el fin de recopilar la información que necesitábamos: sobre los estilos de aprendizaje para seleccionar la muestra, de identificación como usuarios de las lenguas y tecnologías, de nivel de conocimientos en lengua extranjera, de observación de los estudiantes en situación de trabajo y de evaluación de las tres sesiones de trabajo.

Antes de elaborar los cuestionarios se tuvieron en cuenta una serie de consideraciones. Por una parte, se decidió que el castellano sería la lengua utilizada con el fin de evitar confusiones debidas a un entendimiento

erróneo del texto. Por otra parte, se intentó que el tono de los mismos fuera informal utilizando la segunda persona del singular en las formulaciones con el fin de favorecer la identificación del estudiante con las afirmaciones de las respuestas que se ofrecían.

5.3.2. Selección del público: criterios y cuestionarios

Con el fin de dar relevancia a la muestra que sería objeto del estudio de casos, se realizó una encuesta previa orientada a identificar distintos perfiles de aprendientes. Dicha encuesta se pasó a un total de 65 estudiantes escogidos al azar, de las asignaturas de Lengua Francesa que ofrece la titulación de Filología Inglesa¹⁰⁹ de la Universitat Jaume I, a lo largo de los cuatro años de estudio, y que corresponden a:

1. Segunda Lengua y su Literatura I
2. Segunda Lengua y su Literatura II
3. Segunda Lengua y su Literatura III
4. Segunda Lengua y su Literatura IV

La distribución por cursos del conjunto corresponde a: 34 estudiantes de primero, 20 de segundo, 6 de tercero y 5 de cuarto.

El interés por obtener una muestra de diferentes cursos radica en la hipótesis inicial que teníamos sobre la posible diferencia de actitud ante los materiales seleccionados, si el nivel de conocimientos era diferente.

¹⁰⁹ No todos los estudiantes a los que se les pasó la encuesta de estilos son estudiantes de Filología, algunos de ellos proceden de otras titulaciones, que cursan estas asignaturas como libre opción.

La mencionada encuesta se componía de un cuestionario de reflexión sobre los diferentes comportamientos y actitudes frente al aprendizaje de lenguas. Las opciones presentadas corresponden a rasgos característicos de las diferentes estrategias y estilos de aprendizaje que hemos tenido en cuenta para seleccionar la muestra. Explicamos este cuestionario en el punto siguiente.

5.3.2.1. Cuestionario para la identificación de los estilos de aprendizaje¹¹⁰

Los estilos de aprendizaje son el resultado de la combinación de ciertas tendencias personales que llevan a plantear unas u otras estrategias de aprendizaje. Estas tendencias están determinadas en los individuos por variables de personalidad como son los factores cognitivos, psicológicos, sociales, culturales, experiencias educativas, actitud respecto al aprendizaje, creencias, percepción de las limitaciones y habilidades, etc. (Nunan, 1991, Willing, 1988); Hudson (1967) apunta que el estilo de aprendizaje también se ve determinado por el tipo de estudios que el individuo realiza, técnicos, científicos, lingüísticos, etc.; en cualquier caso, es frecuente que las diferentes estrategias se den entremezcladas en una misma persona, de modo que a ningún aprendiz le corresponde exactamente un estilo, ni un estilo vale para definir la conducta de un aprendiz en todas las situaciones.

Existen dos grandes corrientes en la investigación sobre los estilos de aprendizaje en la adquisición de Lenguas Segundas (Ellis, 1992: 162, Villanueva, 2002: 249). Por una parte, se hallan las investigaciones que aplican los criterios de la psicología y que en gran parte se centran en

¹¹⁰ Aconsejamos para la lectura de este apartado tener a la vista el cuestionario que vamos a analizar y que se puede encontrar en el Anexo I, páginas 381-384.

estudiar la *Dependencia o Independencia de Campo* (Witking et alii, 1971). Los dependientes de campo limitan el campo de observación a la experiencia actual. Los independientes de campo tienden a establecer relaciones y analogías entre los fenómenos, tienen una visión amplia de la experiencia y proyectan en ella conocimientos anteriores.

La segunda corriente correspondería a aquellos estudios que buscan identificar las características de diferentes aprendices ante distintas tareas y ante la planificación de su aprendizaje (Wenden y Rubin, 1987; Willing, 1989; Wenden, 1991, entre otros). Estos trabajos se basarían en la distinción de dos grandes dimensiones concretadas en *pares de tendencias opuestas*: Activa versus Pasiva y Reflexiva versus Experimental. La investigación adopta un punto de vista descriptivo de la conducta o de los itinerarios de aprendizaje de los estudiantes al abordar una determinada tarea. Así por ejemplo, Tarone describe los rasgos del aprendiz según las estrategias comunicativas utilizadas (Tarone, 1977, 1983). Se trata, en general, de estudiar cómo los estudiantes recogen, almacenan, reelaboran y evocan la información al desarrollar tareas de comprensión lectora, al abordar procesos de redacción, al participar en actividades comunicativas, etc. (Wenden & Rubin, 1987; O'Malley & Chamot, 1990).

El cuestionario de identificación de los estilos de aprendizaje que proponemos es una adaptación del que para el mismo fin presenta el sistema de autoaprendizaje de lenguas SMAIL, del que hemos hablado en el capítulo 4¹¹¹. Dicho cuestionario tiene su origen en las reflexiones recogidas en *Learning Styles*, compilación de trabajos realizada por Riley y Duda en 1987, especialmente en los trabajos de Kohonen, Riley y Little & Singleton, que relacionan los estilos cognitivos con los estilos de aprendizaje y en el trabajo de Patureau, que relaciona estos estilos con el

¹¹¹ Ver páginas 202-207.

uso de las TIC. Se han tenido en cuenta también los resultados de las investigaciones y experiencias llevadas a cabo por el grupo de investigación GIAPEL en 1997 sobre los estilos de aprendizaje y las representaciones culturales de los estudiantes de la Universitat Jaume I en situación de enseñanza-aprendizaje (Villanueva, Navarro, 1997). Finalmente se han tomado algunas descripciones de la síntesis que propone Cembalo (1994): visual, verbal, reflexivo, activo; y en cuanto al aspecto gráfico, la forma de presentarlo, nos fue sugerida el trabajo de Pâquier y Balser¹¹² (2001) sobre *Stratégies d'apprentissage*, que permite una identificación visual, atractiva y sencilla para los estudiantes. Nuestra selección de símbolos e iconos no corresponde, sin embargo, con la propuesta por Pâquier y Balser.

Este cuestionario sobre los estilos de aprendizaje constituye una fase previa en el desarrollo de nuestra investigación. Los objetivos que nos han llevado a tenerlo en cuenta como punto de partida son los siguientes:

- a) Obtener un criterio aproximativo de selección que sirviera de filtro para efectuar la elección del público que participaría en la experiencia. Este filtro ha permitido escoger estudiantes que correspondieran a perfiles opuestos o mixtos. En el caso de los perfiles mixtos se han tenido en cuenta una combinación de rasgos. Estos elementos de filtrado permiten ajustar la relevancia cualitativa de nuestro estudio de casos.
- b) Hacer posible una recogida de información sobre las distintas maneras de enfrentarse al trabajo en la red, que pudiera ponerse en relación con tendencias de comportamientos

¹¹² Evelyne Pâquier y Joachim Balser, participantes del Proyecto Leonardo SIAL, del que también es participante el GIAPEL de la Universitat Jaume I.

diferenciales, y que por tanto, permitiera un tratamiento pertinente de los datos.

Una vez seleccionado el grupo que participaría en la experiencia, mediante el cuestionario de identificación de estilos de aprendizaje, nuestro estudio se ha desarrollado en dos fases: una fase exploratoria y una fase interactiva y terapéutica.

Los objetivos de la fase exploratoria son los siguientes:

- a) Evaluar el carácter facilitador que la presentación, categorización y comentarios sobre los accesos a la red pueden tener para los estudiantes, todo ello teniendo en cuenta los distintos perfiles cognitivos y de aprendizaje de referencia. Se trata de observar las reacciones de los estudiantes, sus comportamientos y su evaluación respecto a los criterios formales y cualitativos (temáticos y comunicativos) de la oferta de accesos a propuestas de aprendizaje en Internet.
- b) Observar los comportamientos y habilidades de selección de las propuestas didácticas, y de navegación en el interior de éstas. En cuanto a la selección se han observado los distintos tipos de estrategias (sobrevuelo, rastreo con un objetivo, selección en función de la identificación afectiva con los comentarios explicativos que acompañan a los enlaces, etc.). En cuanto a la navegación en el interior de las propuestas, se han tenido en cuenta, tanto aspectos técnicos (habilidades de uso del medio informático), como la metodología de trabajo utilizada (trabajo exhaustivo sobre una propuesta, recopilación de información y toma de notas para realizar posteriormente las actividades, comienzo de la actividad y abandono, etc.).

Por último, nuestra experiencia ha comportado una fase interactiva y terapéutica cuyos dos grandes objetivos pueden ser formulados del siguiente modo:

- a) Obtener retroalimentación informativa a partir de cuestionarios y entrevistas de autoevaluación de los estudiantes. Con ello hemos pretendido, no sólo conocer las capacidades metacognitivas de éstos, sino también, modular nuestra observación de la fase exploratoria teniendo en cuenta el punto de vista de los mismos estudiantes.
- b) Elaborar propuestas personalizadas de aprendizaje con recursos en red mediante una metodología negociadora e interactiva con los estudiantes, y obtener su evaluación respecto a los distintos modos y métodos de trabajo que ellos mismos han ido experimentando a lo largo de la fase exploratoria y de esta misma fase terapéutica.

Nuestro estudio de casos recoge de manera cualitativa todos los datos referidos a estas tres fases mencionadas.

Presentamos este cuestionario a nuestros estudiantes como una actividad de autoconocimiento y de reflexión sobre el propio aprendizaje de lenguas, dando una serie de indicaciones para contestarlo, a la vez que tratábamos de suscitar en ellos la duda o la curiosidad. Incluimos en la página siguiente las formulaciones de esta actividad:

Para ser un buen aprendiz de lenguas es importante conocerse.

¿Quieres descubrir cuál es tu manera de aprender las lenguas? Quizá nunca antes te lo hayas planteado. Te animo a que lo hagas ahora realizando la actividad siguiente:

- a) Lee las descripciones y las afirmaciones de cada uno de los cuadros. Marca con una cruz aquellas con las que más te identificas. Pueden pertenecer a cuadros distintos y puedes marcar más de una. No se trata de responder pensando en qué será o no correcto sino en la manera en que tú piensas o actúas frente al aprendizaje de lenguas. Todas las respuestas son igual de válidas, porque todas las maneras de aprender también lo son.
- b) Propón ejemplos personales en las líneas de puntos que ilustren las descripciones con las que te has identificado. Estos ejemplos pueden pertenecer al campo de las lenguas (aprendizaje y uso) o a otros campos.

En nuestro cuestionario presentamos los diferentes perfiles, como es ya habitual en la mayoría de las clasificaciones, por pares de opuestos. Los perfiles que hemos querido descubrir en nuestros estudiantes y que describimos a continuación han sido:

- a) Activo VS reflexivo
 - b) Sintético VS analítico
 - c) Inductivo VS deductivo
 - d) Dependiente VS autónomo
 - e) Visual VS verbal
 - f) Cooperativo VS individualista
 - g) Emocional VS racional
- a) *Activo VS reflexivo*: el estilo *activo* hace prevalecer la experimentación activa en la búsqueda de nuevas vivencias. Este estilo caracteriza a personas eficientes y activas que se adaptan fácilmente a situaciones nuevas o circunstancias desconocidas, en las

que fallan los planes previos. Son personas intuitivas sin miedo a equivocarse y buscan información en los demás, más que en sí mismos. Son comunicativos, experimentadores y prefieren comprobar las hipótesis mediante su uso.

El estilo *reflexivo* da preeminencia a la reflexión sobre la observación previa, así como a la formación y a la reelaboración de conceptos. Tiende a crear modelos teóricos y a hacer encajar en ellos las observaciones. Las personas con un estilo reflexivo planifican y meditan antes de lanzarse a la comunicación, son independientes de campo, es decir tienden a establecer analogía y contrastes entre los fenómenos.

- b) *Sintético VS analítico*: el estilo *sintético* parte de la globalidad y tiende a percibir antes las relaciones que los elementos; retiene mejor las ideas generales que los detalles y tiende a elaborar esquemas donde colocarlos. Corre el riesgo de generalizar impulsivamente, es decir, a partir de pocos detalles hacer una generalización excesiva. Es independiente de campo.

El estilo *analítico* ve la realidad como la suma de diferentes partes. Se fija más en los detalles que en lo global. Le resulta un problema tener que hacer transferencias de información a otras situaciones y relacionar las informaciones entre sí, es dependiente de campo, es decir, limita su campo de observación a la experiencia actual.

- c) *Inductivo VS deductivo*: el estilo *inductivo* tiene capacidad para la generalización, es decir llegar a lo general desde lo particular. Le gusta descubrir las reglas por sí mismo, a partir de la observación, análisis y contraste de varios ejemplos. Es independiente de campo. Sabe relacionar los datos de la experiencia actual con otros



conocimientos y otros datos. Al contrario que el inductivo, el estilo *deductivo* prefiere tener la regla y después aplicarla a casos concretos. Es dependiente de campo, y estructura el conocimiento desde lo general a lo particular. Suele centrar su observación únicamente en los datos que se le presentan.

- d) *Dependiente VS autónomo*: el estilo *dependiente* necesita de alguien que controle y asuma la responsabilidad de las decisiones en su aprendizaje; le gusta recibir una evaluación externa de su trabajo, que alguien le apruebe o le critique; considera que se obtienen mejores resultados en situaciones en que se da una competencia. Por el contrario, el estilo *autónomo* no siente la necesidad de que controlen su trabajo desde el exterior; prefiere evaluar por sí mismo su trabajo y sopesar las dificultades y los avances. Su estímulo es su propio avance.
- e) *Visual VS verbal*: el estilo *visual* asocia frecuentemente sus recuerdos a imágenes; retiene mejor las informaciones nuevas cuando se presentan de forma gráfica, con esquemas, fotos, cuadros, gráficos; prefiere que los textos, si son largos, vayan acompañados de imágenes. El estilo *verbal* asocia frecuentemente sus recuerdos a palabras en forma escrita u oral; aprehende las informaciones y acontecimientos del exterior asociadas a palabras que se relaciona sintácticamente formando cadenas de conceptos que llevan unos a otros; prefiere recibir la información en forma de texto, con indicaciones tanto escritas como orales.
- f) *Cooperativo VS individualista*: el estilo *cooperativo* busca trabajar en equipo o parejas; el intercambio de ideas y el debate le resultan

provechosos; considera que comunicar ayuda a clarificar las ideas, y tomar en cuenta otros puntos de vista y argumentar enriquece los resultados del trabajo. Por el contrario, el estilo *individualista* prefiere trabajar solo, de manera independiente; la organización del trabajo en grupo le parece una pérdida de tiempo porque es costoso y complicado ponerse de acuerdo en las decisiones.

- g) *Emocional VS racional*: el estilo *emocional* tiene más en cuenta el significado que la forma; se interesa por los aspectos culturales y sociales de la lengua; aprende mejor cuando el clima de aprendizaje es cálido y establece relaciones de confianza y de empatía. El estilo *racional* tiene más en cuenta la forma que el fondo en aquello que aprende; considera que el problema que tienen las lenguas es que no son lógicas, le molesta encontrarse con excepciones cuando aprende una regla; prefiere los textos informativos a los textos de ficción.

En la presentación del cuestionario, los nombres de los estilos fueron omitidos, con el fin de no influir en las respuestas que dieran los estudiantes. Únicamente aparecían las afirmaciones correspondientes a los rasgos característicos de cada estilo precedidas de una casilla vacía para marcar y una imagen que pretendíamos que fuera una metáfora de los rasgos que se describían. Veamos en la página siguiente, por ejemplo la presentación que ofrece el cuestionario, de los rasgos dependiente y autónomo:

| | |
|--|--|
|  <p><input type="checkbox"/> <i>Cuando trabajas te gusta que alguien te controle un poco o asuma la responsabilidad de las decisiones.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Te gusta recibir una evaluación externa de tu trabajo. Que se te apruebe o se te critique.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>En general, crees que se obtienen mejores resultados en situaciones en las que se da una competencia.</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> |  <p><input type="checkbox"/> <i>No sientes necesidad de que se te controle para organizar tu trabajo.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Te gusta evaluar tu mismo tu trabajo y sopesar tus dificultades y tus avances. Te importa sobre todo tu auto-evaluación.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Tu mejor estímulo es tu propio avance.</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
|--|--|

Seguro que a más de uno puede resultar excesivo el análisis de siete pares de estilos, correspondientes a catorce perfiles diferentes. En la mayoría de estudios de casos realizados hasta ahora se ha contemplado la combinación de dos o tres pares nada más. En efecto, no se han tenido en consideración todos los perfiles de la misma manera. Las razones por las que presentamos un abanico tan amplio fueron básicamente dos, a saber:

- a) Pensamos que los individuos son más complejos y heterogéneos que la categorización que nos daría atribuirles dos o tres rasgos, y al tratarse en este caso de obtener datos sobre los individuos a tener en cuenta para trabajar con un nuevo medio, rasgos como visual, emocional o cooperativo, que en otros estudios no son tenidos en cuenta, en éste, cobran

un sentido especial, y pueden ser la justificación de determinadas actitudes frente a la navegación por Internet.

- b) Queríamos mantener la propuesta de actividad de reflexión que sirviera de una manera u otra a todos los alumnos, por lo tanto, a mayor número de opciones, mayor posibilidad de identificación con las descripciones. Estos catorce perfiles abarcan un mayor número de comportamientos fácilmente identificables.

VACIADO DE LOS CUESTIONARIOS

Para realizar el vaciado de los cuestionarios y poder realizar la selección de estudiantes, se procedió a dar un valor numérico a cada una de las opciones que dibujaban el perfil. Este valor numérico, expresado sobre 100¹¹³ es variable en cada uno de los perfiles, en función del número de opciones que componen la descripción de cada perfil (2, 3, 4 o 5), de manera que a cada rasgo del perfil *activo*, por ejemplo, se le atribuyó un valor de 25 por presentar una descripción con cuatro afirmaciones, frente a los ítems del perfil *inductivo*, con valor 50 cada uno, porque son sólo dos las opciones propuestas. Dichos valores no asignan una evaluación de mejor o peor, sino que tienen como objeto otorgar valores relativos con relación al total de propuestas ofrecidas. Se pretende compensar así, el

¹¹³ Para ver reflejado este valor numérico sobre 100 en los gráficos que incluimos a lo largo de la exposición y en anexos, es necesario fijarse en los valores que acompañan a las columnas, ya que, en ocasiones, el eje de las ordenadas representa como valor extremo, que nunca se alcanza, 120, 70 ó 90. Estos valores los proporciona el programa informático utilizado (excel), por defecto, en función del valor máximo atribuido a los elementos del eje de las abscisas. De este modo, si el valor máximo global obtenido es 60, el eje de las ordenadas presentará como valor extremo 70, y aunque gráficamente aparezca, este valor, en nuestra presentación, se toma siempre sobre 100 como valor de referencia representativa de la globalidad.

posible sesgo que podría introducirse si se valora de igual manera la selección de 1 opción sobre 2 o sobre 4.

Queremos insistir en que estos valores se atribuyeron únicamente para poder establecer un punto de corte, y comparativamente, retener a aquellos estudiantes cuya identificación era mayor con uno u otro estilo. La interpretación de estos datos se expresa en términos graduales de mayor o menor tendencia hacia un perfil u otro.

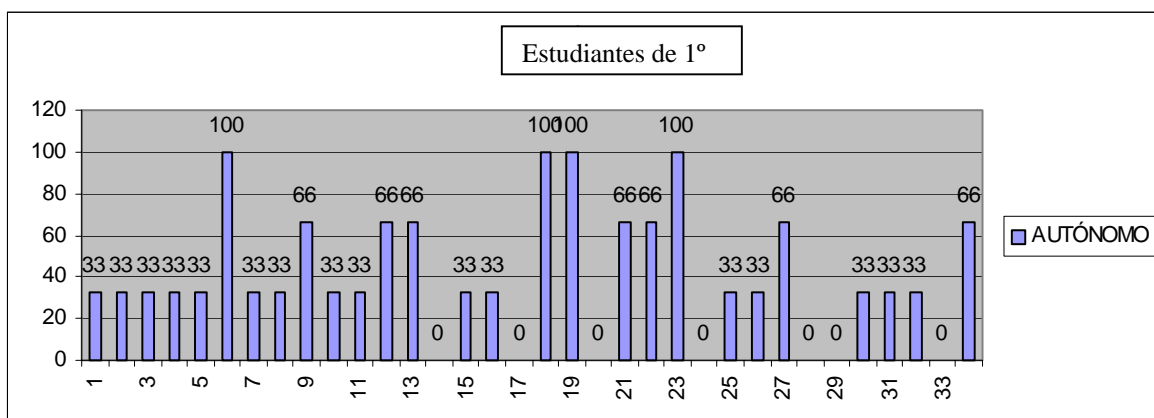
Finalmente habría que precisar que los estudiantes que presentan un valor 0 en un perfil *deductivo*, por ejemplo, no quiere decir que tengan una nula capacidad de deducción, sino que no han seleccionado ninguna de las opciones propuestas que identifican comportamientos deductivos. Por otra parte, nuestro cuestionario permite que un estudiante señale por ejemplo, opciones asociadas con rasgos *deductivos* e *inductivos*, ya que ninguna de las estrategias asociadas con los perfiles, se plantean como excluyentes entre sí.

Hemos mencionado anteriormente que no se han tenido en consideración todos los perfiles de la misma manera a la hora de hacer el análisis y la selección; en efecto, podríamos hablar de unos perfiles que llamaremos *principales* o *variables independientes* porque son los que se toman en este estudio como tendencias dominantes para confirmar el perfil, y de otros que llamaremos *complementarios* o *variables dependientes*, no porque se considere que su asociación con los anteriores es una asociación fija, sino porque en este estudio, juegan un papel complementario y asociado a los rasgos definidos por las variables independientes, que juegan un papel estructurador o dominante en la configuración sistémica de rasgos que constituyen el perfil de un estudiante dado. Los principales han sido los determinantes de la selección y los complementarios han sido tenidos en

cuenta cuando encontrábamos dos estudiantes de características similares, diferenciándose sólo por la presencia o ausencia de alguno de estos rasgos.

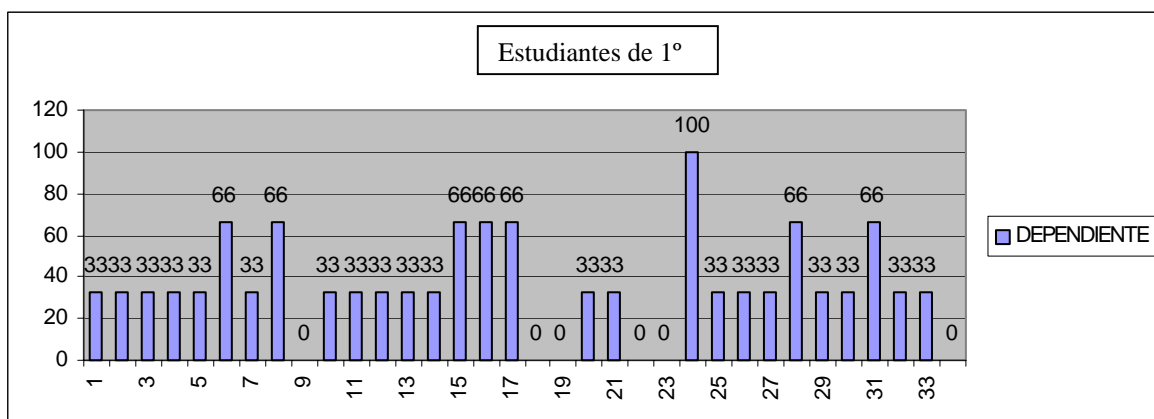
Hemos considerado estilos *principales* o *variables independientes*: dependiente VS autónomo, sintético VS analítico, inductivo VS deductivo y activo VS reflexivo. Y estilos *complementarios* o *variables dependientes*: visual VS verbal, cooperativo VS individualista y emocional VS racional.

Una vez atribuidos los valores totales a los estilos de cada estudiante, reflejamos los resultados comparando el grado de presencia o ausencia de cada uno de los perfiles por cursos, como reflejamos en el siguiente gráfico, que corresponde al perfil *autónomo* de los estudiantes de primero:



En los gráficos que presentamos en este apartado, el eje de las ordenadas corresponde a los valores sobre 100 atribuidos a los diferentes perfiles de aprendiz, y el eje de las abscisas a cada uno de los estudiantes de primer curso, (34) en este caso que tomamos como ejemplo, que respondieron al cuestionario de identificación de estilos de aprendizaje.

Como se puede comprobar, los estudiantes 6, 18, 19, y 23 eran susceptibles de ser seleccionados como muestra de perfil autónomo en un primer nivel de lengua. Era de suponer que estos estudiantes carecerían de rasgos pertenecientes al perfil dependiente, o si presentaban algún rasgo sería mínimo, faltaba pues, comprobarlo. El siguiente gráfico nos confirmó la hipótesis en parte:



En efecto, el estudiante 6, pese a nuestra hipótesis, presentaba un alto grado de dependencia. Este perfil mixto aparentemente contradictorio podría aportar informaciones interesantes¹¹⁴. En efecto, hay que recordar que las tendencias a la autonomía o a la dependencia pueden manifestarse en distintos grados en función del tipo de tarea a la que se enfrenta el aprendiente (Navarro, Luzón, Villanueva, 1997: 116).

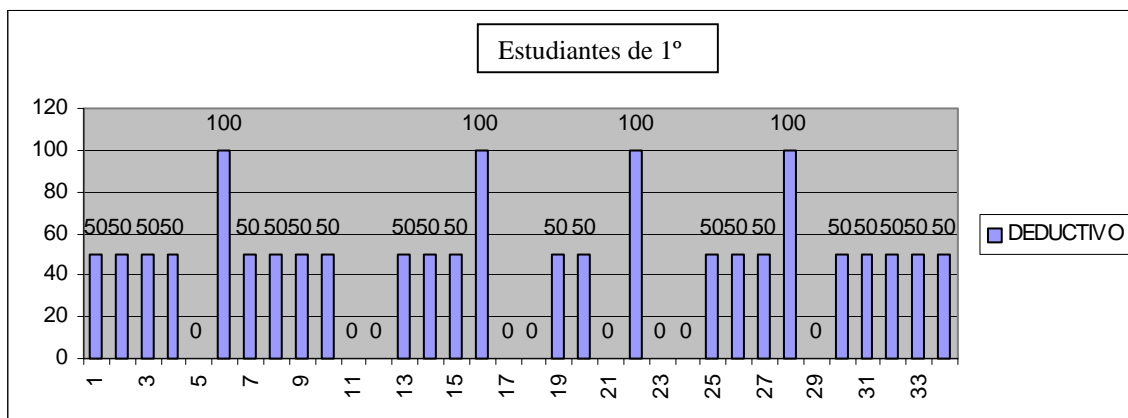
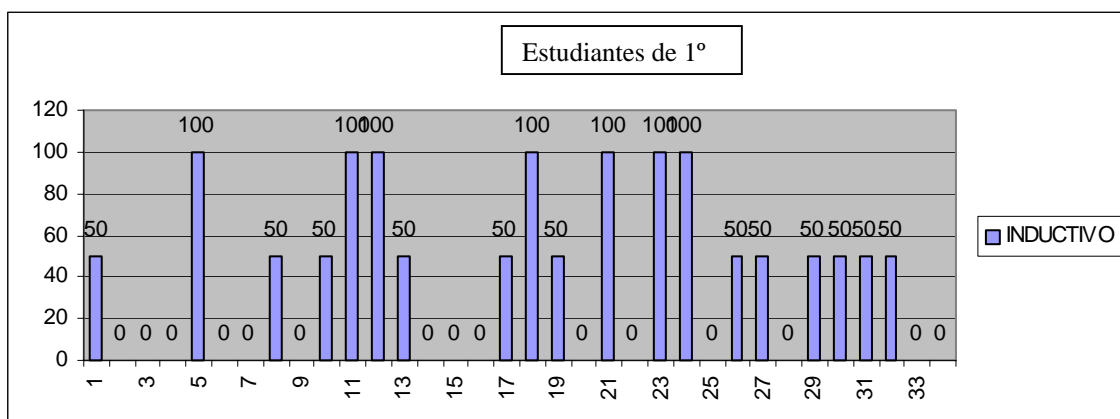
Sí se nos confirmó la hipótesis en el caso de los estudiantes 18, 19 y 23, es más, a partir de este gráfico, observamos que el estudiante 24

¹¹⁴ Finalmente no se pudo contactar con este estudiante y no participó en la experiencia.

destacaba por presentar un perfil dependiente al 100%, al no haber seleccionado ninguna de las opciones relacionadas con el perfil autónomo. Observamos también que algunos de los estudiantes con alto grado de dependencia, no señalaban ningún rasgo autónomo: estudiantes 17 y 28.

Al comparar los resultados de cada uno de los estilos en el grupo, en un primer momento, fuimos teniendo en cuenta los valores extremos (100) y que excluían el perfil opuesto (0), sería el caso, por ejemplo, de los estudiantes 18, 19 y 23 con el perfil autónomo y el 24 con el perfil dependiente; más tarde se tuvieron en cuenta también valores intermedios pero dominantes y excluyentes (66 frente a 0, por ejemplo, en el caso de los estudiantes 17 y 28 con el perfil dependiente); y por último, contrastando los diferentes estilos se valoraron las tendencias hacia un perfil con algún rasgo del opuesto (66 frente a 33, por ejemplo, en el caso de los estudiantes 12, 13, 8 con los rasgos más dependiente frente a menos autónomo).

Continuamos con el estudio comparativo de grupo, con los perfiles *inductivo* y *deductivo*, procediendo de la misma manera, pero en este caso, teniendo en cuenta los resultados de la comparación de los estilos *dependiente* y *autónomo*. Partíamos de la hipótesis de que podíamos encontrar asociados los rasgos de *autónomo* con *inductivo*, y *dependiente* con *deductivo*, avalados por los numerosos estudios realizados que así lo demuestran (Ellis, 1987, 1992, Wenden, 1991). Observemos en paralelo los gráficos que aparecen en la página siguiente correspondientes a los estilos *inductivo* y *deductivo* de los estudiantes de primero:



Confirmamos la hipótesis de perfiles asociados con los estudiantes 18 y 23 que presentaban rasgos de autonomía e inducción al 100%¹¹⁵. El estudiante 28 también presentaba estilos asociados, *dependiente* y *deductivo*. Sin embargo, el estudiante 24 presenta los perfiles de *dependiente* e *inductivo* definidos al 100%. Los datos que nos podía proporcionar este estudiante se intuían, cuando menos, interesantes, y por

¹¹⁵ Remitimos a las páginas 231 y 232, para poder contrastar estos gráficos con los correspondientes a los rasgos *autónomo* y *dependiente*.

ello fue seleccionado para el estudio de casos. Tuvimos también en cuenta otros rasgos para determinar la selección de este estudiante que expondremos en el análisis de su caso¹¹⁶, ya que fue uno de los 17 que realizó la experiencia.

Los gráficos de *inductivo* y *deductivo* nos sirvieron de punto de partida para tener en cuenta a otros estudiantes sujetos del estudio: 12 y 21 mostraban alto grado de autonomía a la vez que eran totalmente inductivos. Por otra parte, seleccionamos perfiles mixtos como el 11 por ejemplo, que presentaba la misma tendencia a la autonomía que a la dependencia y se identificaba completamente con la inducción.

Tras el análisis de estos perfiles, se analizaron y contrastaron los de *sintético VS analítico* y *activo VS reflexivo*, siguiendo el mismo método comparativo y asociativo. Los gráficos que corresponden a este análisis se pueden consultar en el documento Anexo II.

Los estilos *complementarios* o variables *dependientes* se tuvieron en cuenta una vez seleccionados los estudiantes en función de los rasgos considerados como estructurantes o dominantes. Los rasgos dependientes fueron tomados como aspectos diversificadores o variaciones integrados en los perfiles de los estudiantes sujetos del estudio.

Procedimos de la misma manera con los estudiantes de los otros tres cursos¹¹⁷. Comparando los resultados de los cuatro grupos, de cada uno de ellos se seleccionaron los estudiantes que respondían de una manera clara a perfiles distintos de aprendices con el fin de tener una muestra representativa en cuanto a estilo y en cuanto a nivel. Finalmente, de los 65 estudiantes, seleccionamos a 28 teniendo en cuenta los criterios hemos

¹¹⁶ Caso nº5, estudiante TGV, páginas 301-304.

¹¹⁷ Los gráficos correspondientes pueden consultarse en los Anexos III, IV, V.

venido explicando. De ellos, 13 estudiantes son de primer curso, 8 de segundo, cuatro de tercero y tres de cuarto. De estos 28 estudiantes seleccionados, sólo 17 aceptaron participar en las tres sesiones de estudio experimental, debido sobre todo a motivos derivados de la sobrecarga de horas lectivas. No obstante, estos 17 estudiantes son una muestra representativa, ya que se había seleccionado a más de un caso por perfil.

En el análisis de casos retomaremos los resultados del cuestionario de estilos de aprendizaje, poniéndolos en relación con las actitudes y experiencia de los estudiantes ante las actividades de aprendizaje en Internet.

Presentamos a continuación de manera breve una descripción de cada uno de estos 17 estudiantes, con los datos obtenidos a partir de los diferentes cuestionarios, sobre su nivel de lengua y su perfil cognitivo y de aprendizaje predominantes. Acompañamos esta ficha-descripción con un gráfico en el que se ven reflejados los valores otorgados a cada estilo de aprendizaje, según las respuestas del estudiante.

En cuanto al nivel de lengua, hemos de precisar que, a pesar de tener una primera estimación de niveles atendiendo a los cursos académicos, una vez seleccionados los 17 estudiantes, se les pasó un cuestionario de autoevaluación del nivel de lenguas, correspondiente al Portfolio Europeo de lenguas y que explicaremos detalladamente en 5.3.2.4., con el fin de poder precisar más concretamente los conocimientos de cada uno según sus competencias. En dicho cuestionario los niveles que se establecen y que recogeremos en la descripción de cada estudiante son:

- a) A1 y A2: usuario principiante
- b) B1 y B2: usuario independiente
- c) C1 y C2: usuario experimentado

5.3.2.2. Relación de estudiantes seleccionados

En los gráficos siguientes, el eje de las ordenadas indica los valores sobre 100 atribuidos a los distintos estilos de aprendizaje. El eje de las abscisas corresponde a cada uno de los estilos. La siguiente tabla especifica el número que hemos asignado a cada estilo:

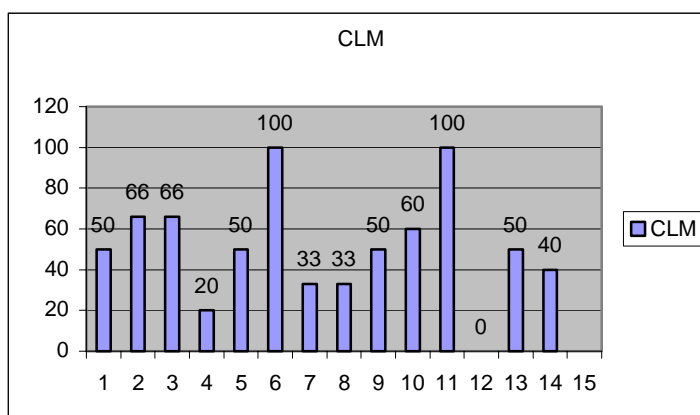
| | | | | | | |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Activo | Reflexivo | Sintético | Analítico | Inductivo | Deductivo | Dependiente |

| | | | | | | |
|----------|--------|--------|-------------|----------------|-----------|----------|
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Autónomo | Visual | Verbal | Cooperativo | Individualista | Emocional | Racional |

1) Estudiante: CLM

Nivel de lengua: A1

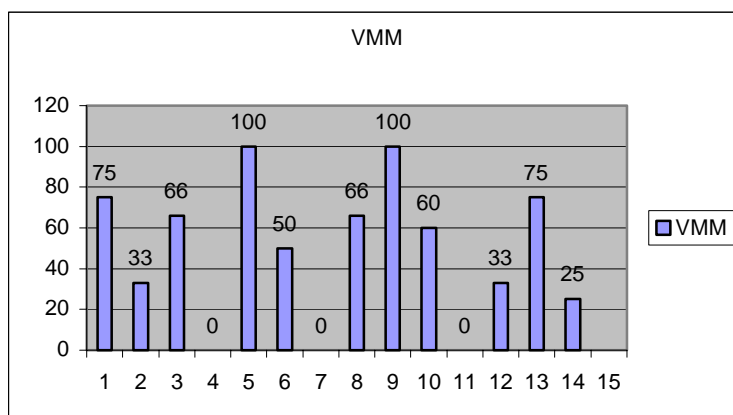
Perfil cognitivo y de aprendizaje: *reflexivo, sintético, deductivo, cooperativo*



2) **Estudiante:** VMM

Nivel de lengua: A2

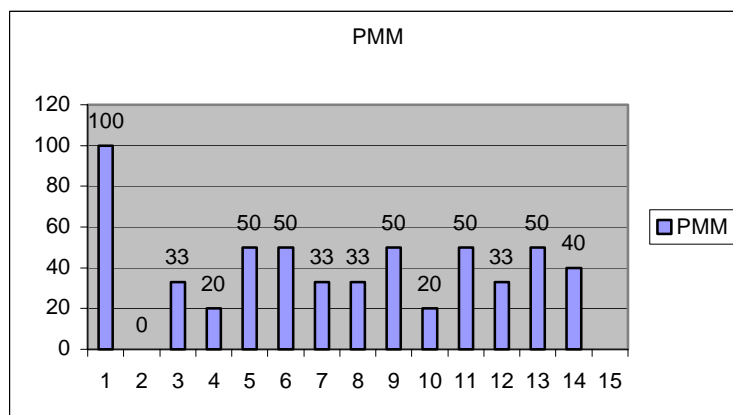
Perfil cognitivo y de aprendizaje: *activo, sintético, inductivo, autónomo, visual.*



3) **Estudiante:** PMM

Nivel de lengua: A2

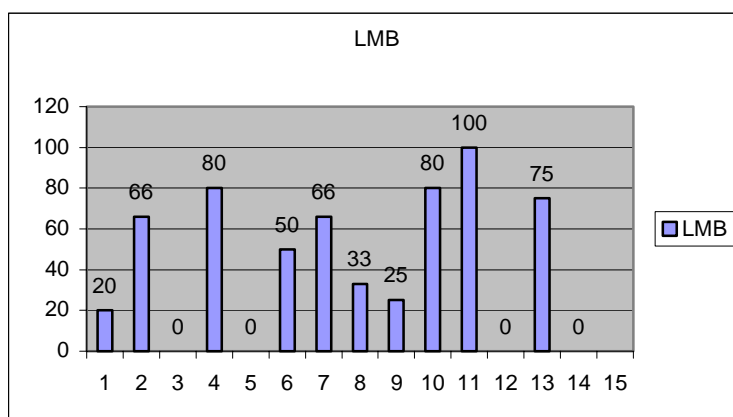
Perfil cognitivo y de aprendizaje: *perfil mixto, aunque destaca el estilo activo como dominante y excluyente.*



4) **Estudiante:** LBM

Nivel de lengua: A2

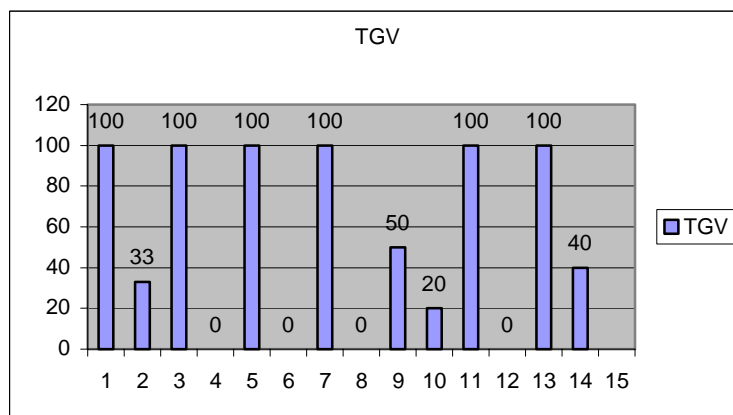
Perfil cognitivo y de aprendizaje: *analítico, deductivo y cooperativo*, como rasgos dominantes y excluyentes; alto grado de *reflexivo, dependiente, verbal*.



5) **Estudiante:** TGV

Nivel de lengua: A2

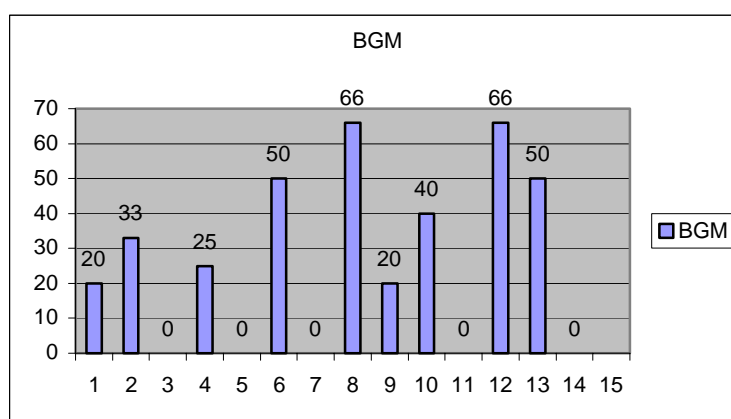
Perfil cognitivo y de aprendizaje: *activo, sintético, inductivo, dependiente, cooperativo, emocional*



6) **Estudiante:** BGM

Nivel de lengua: A2

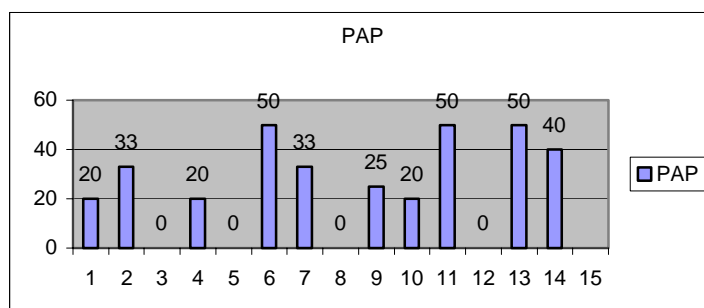
Perfil cognitivo y de aprendizaje: Perfil definido pero con pocas implicaciones con valores entre 20 y 66; rasgos dominantes y excluyentes: *analítico, deductivo, autónomo*, más *reflexivo* que activo y *verbal* que visual pero con muy poca diferencia.



7) **Estudiante:** PAP

Nivel de lengua: A2

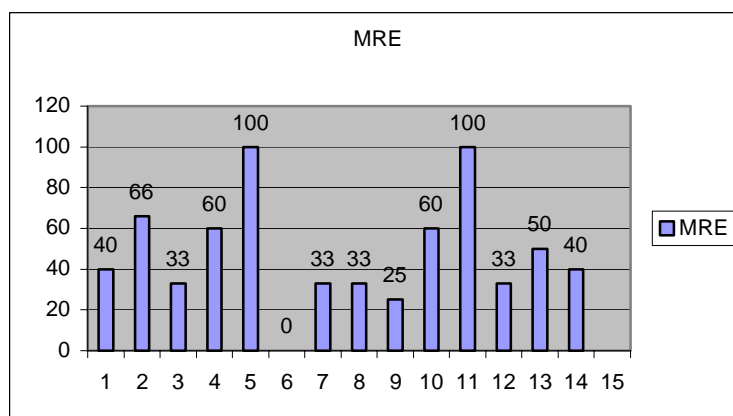
Perfil cognitivo y de aprendizaje: Perfil definido pero con pocas implicaciones con valores entre 20 y 50; rasgos dominantes y excluyentes: *analítico, deductivo, dependiente*; más *reflexivo* que activo y *visual* que verbal pero con muy poca diferencia.



8) **Estudiante:** MRE

Nivel de lengua: A2

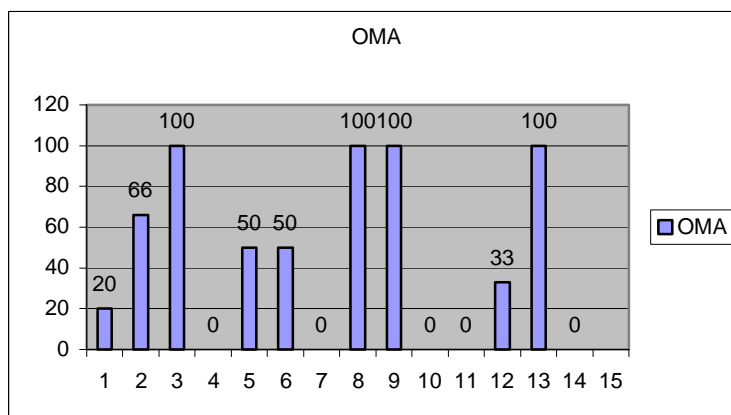
Perfil cognitivo y de aprendizaje: Rasgo dominante y excluyente: *inductivo*, dominantes pero no excluyentes: *cooperativo*, *reflexivo* y *analítico*. Mismo grado de autonomía dependencia.



9) **Estudiante:** OMA

Nivel de lengua: A2

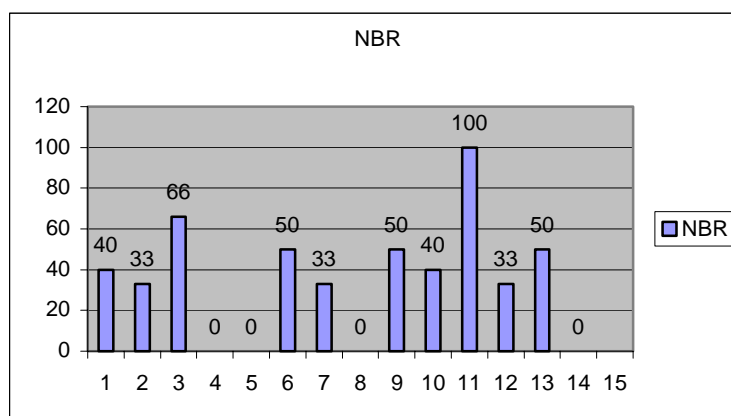
Perfil cognitivo y de aprendizaje: *sintético*, *autónomo*, *visual* y *emocional*; más *reflexivo* que activo; mismo grado de inductivo y deductivo



10) **Estudiante:** NBR

Nivel de lengua: B1

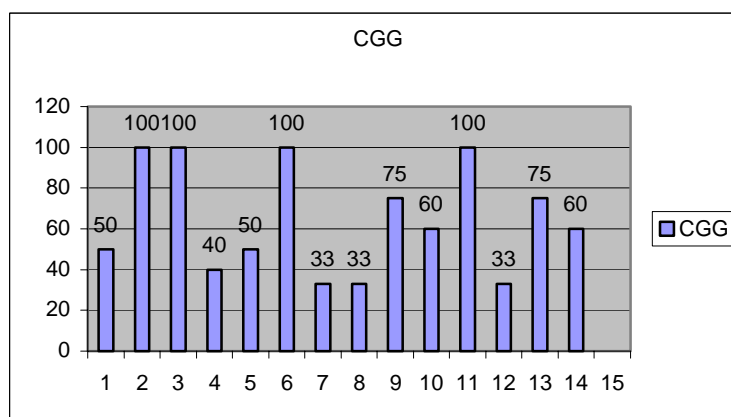
Perfil cognitivo y de aprendizaje: rasgos dominantes y excluyentes pero con valores bajos, entre 33 y 66: *sintético, deductivo, dependiente*; Más *activo* que reflexivo y *visual* que verbal.



11) **Estudiante:** CGG

Nivel de lengua: B1

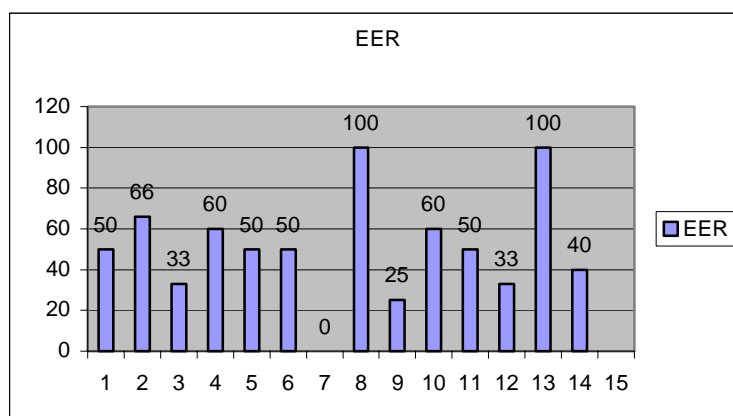
Perfil cognitivo y de aprendizaje: tendencia a *reflexivo, sintético, deductivo*, aunque presenta también rasgos de los estilos opuestos.



12) **Estudiante:** EER

Nivel de lengua: B1

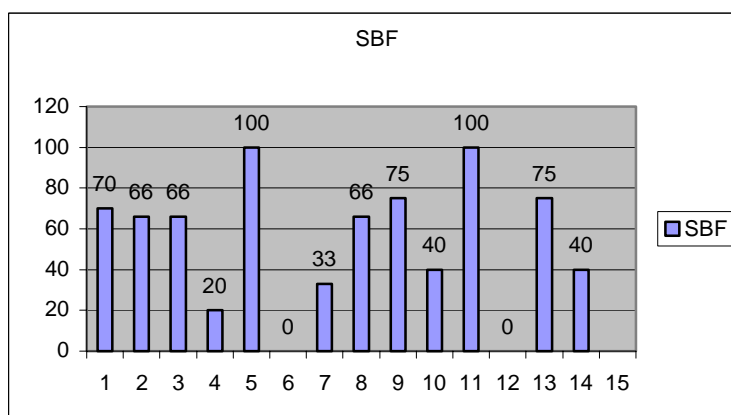
Perfil cognitivo y de aprendizaje: *autónomo, reflexivo, analítico, emocional, verbal*; presenta el mismo grado de inductivo que deductivo.



13) **Estudiante:** SBF

Nivel de lengua: B1

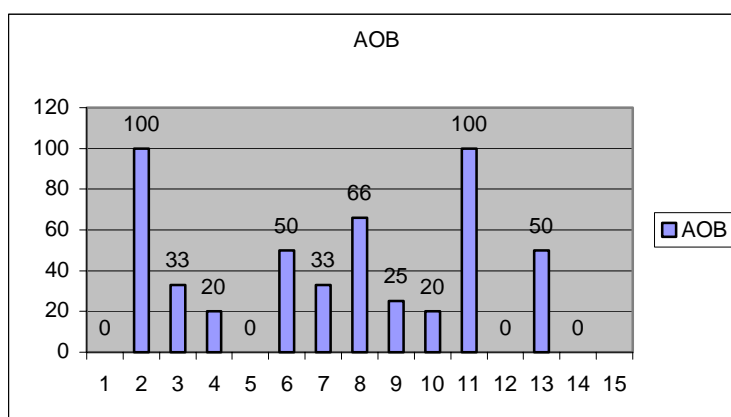
Perfil cognitivo y de aprendizaje: Rasgos dominantes y excluyentes: *inductivo y cooperativo*. Prácticamente igual de activo que reflexivo (70/66); más *sintético* que analítico, más *autónomo* que dependiente; más *visual* que verbal, *emocional*.



14) **Estudiante:** AOB

Nivel de lengua: B1

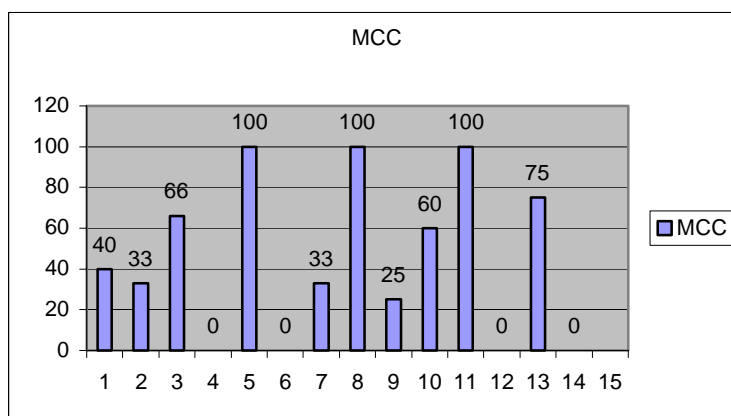
Perfil cognitivo y de aprendizaje: Estilo definido, destacando como rasgos predominantes y excluyentes, aunque en diferente grado: *reflexivo, deductivo, cooperativo, emocional*, rasgos predominantes pero no excluyentes: *sintético, autónomo, verbal*.



15) **Estudiante:** MCC

Nivel de lengua: B2

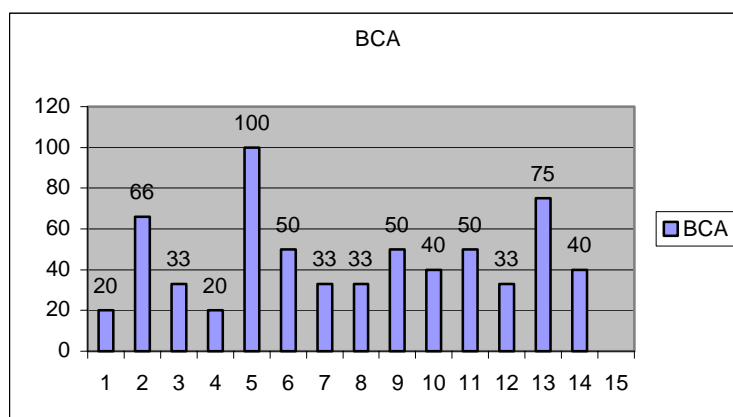
Perfil cognitivo y de aprendizaje: rasgos dominantes y excluyentes: *inductivo, cooperativo y emocional*. Rasgos predominantes pero no excluyentes: *autónomo, activo y verbal*.



16) **Estudiante: BCA**

Nivel de lengua: B2

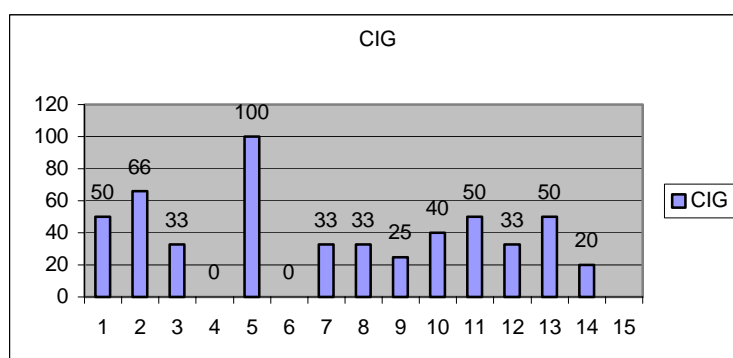
Perfil cognitivo y de aprendizaje: Perfil mixto. Presenta rasgos de todos los estilos con valores bastante similares en la mayoría de ellos, destaca, no obstante, el rasgo *inductivo*, y en menor medida *reflexivo* y *emocional*.



17) **Estudiante: CIG**

Nivel de lengua: B2

Perfil cognitivo y de aprendizaje: Rasgos dominantes y excluyentes: Inductivo y sintético. Presenta el mismo grado de dependencia que de autonomía con valores bajos (33). Más *activo* que *reflexivo*. Resto de pares de rasgos son similares con poca diferencia entre ellos.



5.3.2.3. Cuestionario de identificación como aprendices de lenguas y como usuarios de las tecnologías¹¹⁸

Este es el primer cuestionario que se ha pasado a los 17 estudiantes seleccionados para realizar la experiencia, al iniciar la primera sesión. En él se identifican como aprendices de lenguas y como usuarios de las tecnologías.

Este cuestionario ha sido adaptado a las necesidades de la presente investigación tomando como referencia algunos de los protocolos de observación propuestos por el proyecto europeo SIAL¹¹⁹, para establecer los perfiles de los usuarios del sistema en cuanto a la familiarización con el uso de las TIC y la biografía lingüística.

Tras solicitar unos mínimos datos personales (nombre y apellidos, dirección electrónica, teléfono, titulación, asignatura de francés en la que están matriculados y edad) con el fin de tenerlos localizados, se les pide que respondan a una serie de preguntas que nos dan información sobre:

- a) Su biografía lingüística: lengua o lenguas maternas, dado que nos encontramos en una comunidad bilingüe y contamos con el castellano y el catalán como lenguas oficiales; lenguas no maternas aprendidas y orden de aprendizaje de las mismas; nivel, dónde las han aprendido, grado de satisfacción de ese tipo de aprendizaje y motivo por el que han decidido aprender francés.

¹¹⁸ Ver Anexo VI, páginas 401-403.

¹¹⁹ Sobre el proyecto SIAL, ver nota 105, página 199.

- b) Su familiarización con el manejo de las tecnologías multimedia e hipermedia: si saben manejar CD-Rom, frecuencia de utilización y tipos; si saben navegar por Internet, para qué lo utilizan, dónde se conectan habitualmente, si lo han utilizado en alguna ocasión para el aprendizaje de lenguas o de otras disciplinas y cómo valoran la experiencia.

Sin pretender entrar en detalles y realizar un análisis pormenorizado de todas las variables del cuestionario, sí nos parece interesante señalar algunos de los datos obtenidos que nos parecen relevantes para caracterizar el grupo estudiado:

➤ *Sobre el perfil lingüístico*

- a) La mayoría de los estudiantes tienen como lenguas maternas las dos de la comunidad, castellano y catalán; los que sólo tienen una de las dos, manifiestan que la otra es la primera lengua no materna aprendida.
- b) Partiendo de este dato, la siguiente lengua aprendida es el inglés, en primer o segundo lugar según la/las lengua/s materna/s. En segundo o tercer lugar se sitúa el francés y finalmente en tercer o cuarto lugar se sitúan el alemán y el portugués. Por ejemplo, los estudiantes cuya lengua materna es el castellano, su primera lengua no materna aprendida es el catalán, y viceversa, la segunda el inglés, la tercera el francés y cuarta alemán o portugués; los estudiantes que señalan el castellano y el catalán como lenguas maternas, su primera lengua no materna es el inglés, segunda el francés y tercera el

alemán o portugués, tal y como resumimos en las siguientes tablas:

| | |
|---------------------|-----------------------------|
| Lengua Materna | <i>Castellano o catalán</i> |
| 1ª lengua aprendida | <i>Castellano o catalán</i> |
| 2ª lengua aprendida | <i>Inglés</i> |
| 3ª lengua aprendida | <i>Francés</i> |
| 4ª lengua aprendida | <i>Alemán y/o portugués</i> |

| | |
|---------------------|-----------------------------|
| Lengua Materna | <i>Castellano y catalán</i> |
| 1ª lengua aprendida | <i>Inglés</i> |
| 2ª lengua aprendida | <i>Francés</i> |
| 3ª lengua aprendida | <i>Alemán y/o portugués</i> |

Nos encontramos pues ante un grupo bastante plurilingüe en cuanto al aprendizaje de lenguas, que conoce al menos cuatro lenguas.

➤ *Sobre las experiencias de enseñanza y la motivación*

c) La mayoría de estudiantes ha aprendido estas lenguas en el colegio y/o Instituto y en cursos intensivos o extensivos en , academias, Escuelas de Idiomas, y actualmente en la Universidad. En general se muestran satisfechos de ese

aprendizaje, aunque matizan las preferencias (cursos en el extranjero, academias y EOI), dos de ellos manifiestan su insatisfacción por el bajo nivel de lengua que se da en el Instituto, dicen.

- d) Estudian francés pensando en un futuro trabajo, para ampliar sus estudios y sus conocimientos culturales, y por placer. No olvidemos que la mayoría de estudiantes son de Filología y se les supone un cierto gusto por las lenguas.

➤ *Sobre la práctica y utilización de las TIC*

- e) En cuanto a la experiencia en el manejo de los sistemas multimedia e hipermedia, todos saben manipular CD-Rom, aunque no todos los utilizan habitualmente. Los usos más frecuentes son de música, enciclopedias y diccionarios, cultura general y juegos.
- f) Sólo dos estudiantes declaran tener poco hábito en navegar por Internet. Los usos más habituales de Internet son para buscar información, utilización del correo electrónico, foros y chats. Se suelen conectar en la Universidad y en casa.
- g) Nueve estudiantes han intentado en alguna ocasión servirse de Internet para aprender lenguas. Califican la experiencia como satisfactoria pero sin comentar nada. Una estudiante, sin embargo, la considera decepcionante añadiendo que:

El nivel de los ejercicios suele ser básico y no te permite avanzar. A veces los ejercicios son monótonos y aburridos.

De los 17 sólo dos dicen haber intentado aprender otras disciplinas siendo su experiencia satisfactoria.

5.3.2.4. Cuestionario de autoevaluación del nivel de lengua según el Portfolio Europeo de lenguas¹²⁰

En el cuestionario sobre la biografía lingüística se pedía a los estudiantes una identificación del nivel que pensaban que tenían en cada una de las lenguas aprendidas, en una escala de seis niveles, según propone el Consejo de Europa en el *Marco de Referencia* para el aprendizaje de lenguas, definidos de la siguiente manera:

- a) A1 y A2: usuario principiante
- b) B1 y B2: usuario independiente
- c) C1 y C2: usuario experimentado

Para facilitar esta tarea, se proporcionó a los estudiantes otro cuestionario que les ayudaría a identificar el nivel según las diferentes competencias:

- a) Comprensión oral,
- b) Comprensión escrita,
- c) Interacción oral,
- d) Expresión oral
- e) Expresión escrita.

Se trata del *Cuadro de autoevaluación del nivel de lengua según el Portfolio Europeo de Lenguas¹²¹*, adaptado en forma de cuestionario para

¹²⁰ Ver Anexo VII, páginas 404-406.

que resulte más fácil al estudiante situarse en el nivel, ya que puede ir marcando los ítems con los que está de acuerdo. Este documento plantea formulaciones en primera persona, apelando a la total identificación del usuario con la afirmación y a su capacidad metacognitiva, anotamos algunas de ellas y remitimos al Anexo VII, para una consulta más detallada de las diferentes opciones:

- “Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos.”
- “Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.”
- “Comprendo la prosa literaria contemporánea.”
- “Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.”

En un primer momento, se pensó entregar un formulario por cada una de las lenguas aprendidas, pero finalmente se optó por proponer la utilización de un mismo formulario para todas, por dos razones principalmente. Por un lado, el estudiante ahorra tiempo de lectura, y por otro, nosotros teníamos a la vista y en un mismo documento todo el espectro lingüístico de cada estudiante, para poder establecer comparaciones entre cada una de las lenguas.

El sistema propuesto consistía en marcar las opciones utilizando un código de iniciales: FR para francés, IN para inglés, AL para alemán, PORT para portugués, CAT para catalán.

¹²¹ Conseil de l'Europe. Le Portfolio Européen des Langues:
[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/./&L=F&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/levels.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=$t/208-1-0-1/main_pages/./&L=F&M=$t/208-1-0-1/main_pages/levels.html)

Los resultados de este cuestionario de evaluación venían a confirmar una realidad de todos conocida: la diversidad de niveles de competencia que solemos encontrar en un mismo grupo. Así pues, la distribución de estudiantes inicial que los identificaba por el curso en el que estaban matriculados, dejaba de tener sentido, y se les ha considerado entonces en función de su nivel real de competencia. La distribución queda por tanto de la siguiente manera:

| Nivel | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|-------------------|----|----|----|----|----|----|
| Nº de estudiantes | 1 | 8 | 5 | 3 | 0 | 0 |

No podemos pasar por alto una observación: la identificación con un nivel no se produce siempre al 100% en ese único nivel. Se ha considerado que un estudiante se encuentra en uno u otro nivel en función del mayor número de afirmaciones con las que se identifica, ya que hay muchos casos en los que señala alguna opción del nivel siguiente, generalmente de comprensión escrita, o deja sin marcar alguna del anterior. Esto es lógico desde el punto de vista de la evaluación del Portfolio (Trim, North, Coste, 1996) que tiene en cuenta la modularidad en el establecimiento del nivel de competencia, es decir, se evalúa tanto la determinación de los saberes y de las destrezas en contexto (eje horizontal) como la gradación de los mismos (eje vertical).

5.3.3. Selección de los materiales de trabajo

La selección de los recursos se obtuvo tras un largo período de búsqueda por Internet, utilizando diversos buscadores y metabuscadores, aprovechando los enlaces secundarios que ofrecían los sitios encontrados, los sitios recomendados, etc.

En el momento de seleccionarlos y clasificarlos se tuvieron en cuenta varios factores. En primer lugar, debíamos centrarnos en los recursos que según la clasificación que hemos expuesto en el apartado 4.4.2.¹²², irían destinados a ser utilizados por los estudiantes (por oposición al profesor), sitios de información y de acción en un primer nivel, y de comunicación y aprendizaje que incluimos dentro de la acción.

En segundo lugar, partíamos de la hipótesis de que en el grupo de estudiantes encontraríamos perfiles diferentes que nos llevarán a pensar en un mayor o menor grado de autonomía. En este sentido, las búsquedas que se realizaron en Internet iban encaminadas a dar respuesta, siempre que fuera posible, al menos a tres aproximaciones diferentes a la información que contienen las páginas: de manera autónoma, mixta o menos definida y de manera dependiente.

Ante la infinidad de páginas y propuestas encontradas, se hacía imprescindible, a continuación, organizarlas de alguna manera que fuera significativa para los estudiantes. Así pues, se optó por clasificarlas en carpetas y subcarpetas, teniendo en cuenta las posibles necesidades de los estudiantes, objetivos e intereses, intentando cubrir todos los aspectos relacionados con la lengua y la cultura francófonas.

¹²² Ver página 183.

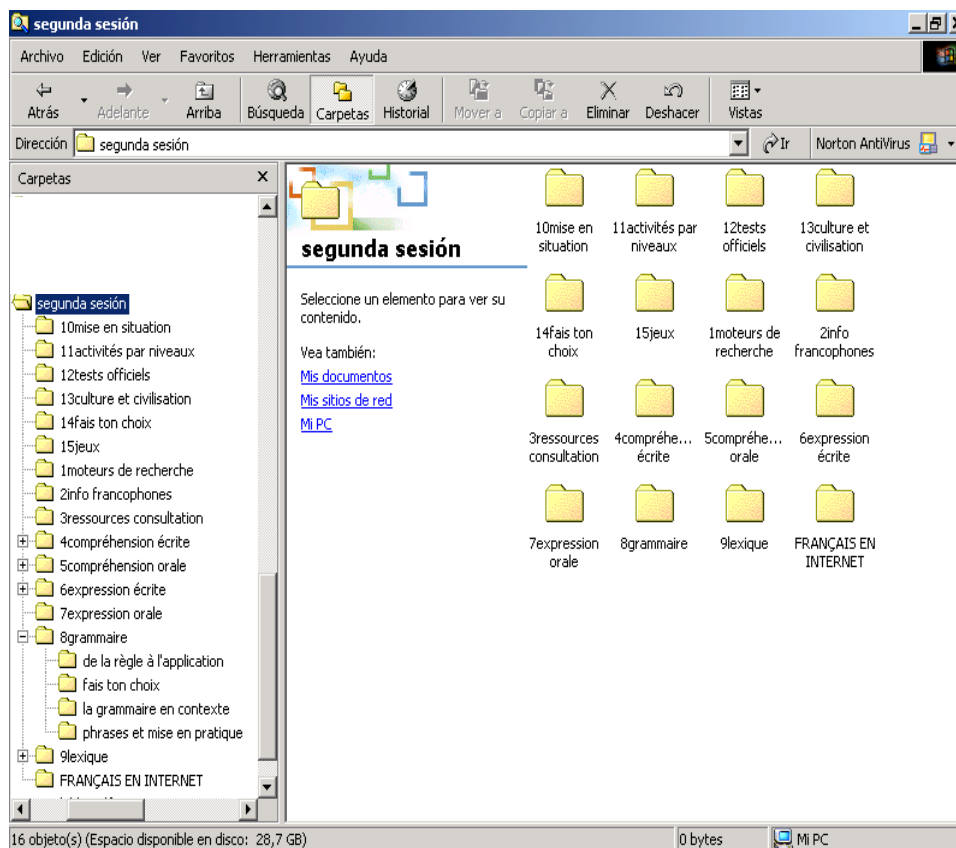
En cuanto a la manera de nombrar cada una de las carpetas y subcarpetas debía ser lo suficientemente clarificadora como para que de entrada, el estudiante intuyera qué es lo que se iba a encontrar.

Debíamos igualmente, eliminar aquellos sitios que presentaran problemas de navegabilidad y mantener sólo los que se cargaran rápidamente, no exigieran la instalación de programas extraños o difíciles de obtener y ofrecieran una cierta garantía de permanencia en la red¹²³.

Partiendo de estas premisas, el resultado de la búsqueda, selección y clasificación se plasmó en la creación de 15 carpetas. En algunas de estas carpetas (*compréhension orale, compréhension écrite, lexique, grammaire, etc.*), redistribuimos los enlaces en tres o cuatro subcarpetas, en función del tipo de recurso encontrado y de las diferentes aproximaciones que pretendíamos ofrecer, tal y como explicamos en las líneas que siguen. La presentación gráfica de estas carpetas, se puede observar en la página siguiente¹²⁴ (Anexos IX, X y XV).

¹²³ Este aspecto es difícilmente controlable, lo que sí se ha tenido en cuenta es que los sitios seleccionados los conocemos desde hace más de un año y cada vez que hemos accedido a ellos estaban disponibles.

¹²⁴ Aconsejamos para la lectura de este apartado tener a la vista los Anexos IX y X, correspondientes a la presentación de los materiales en carpetas y a la presentación de los mismos en un documento word, clasificado y comentado, respectivamente, páginas 408 y 427, o bien acceder a estos mismos documentos a través del CD-Rom (Anexo XV), que incluimos en la contraportada de esta tesis.



Ordenamos y clasificamos las 15 carpetas en torno a criterios variados de competencias, métodos, estrategias de aprendizaje y oferta de información relativa a distintos ámbitos de la lengua francesa.

En primer lugar pensamos en las primeras necesidades que suelen manifestar los estudiantes: trabajar las cuatro competencias de comprensión y expresión oral y escrita. A la vez que la gramática y el léxico. Ya teníamos pues seis carpetas bien definidas y con la convicción de que serían las más consultadas. En el interior de estas carpetas concretamente instalamos unas subcarpetas que obedecían a la intención manifestada anteriormente de pretender ofrecer diferentes aproximaciones a la información atendiendo al estilo más-menos autónomo de los aprendices.

De esta manera teníamos subcarpetas como por ejemplo en el caso de la carpeta de *gramática*, nombradas de la siguiente manera:

❖ GRAMMAIRE

- DE LA RÈGLE À L'APPLICATION
- LA GRAMMAIRE EN CONTEXTE
- PHRASES ET MISE EN PRACTIQUE
- FAIS TON CHOIX

Partíamos de la hipótesis de que, atendiendo al nombre, la subcarpeta *De la règle à l'application*, por ejemplo, sería consultada por estudiantes con un perfil más dependiente y deductivo. El enlace que ofrecemos aquí corresponde a una página¹²⁵ en la que encontramos un índice de aspectos gramaticales, que derivan de una visión de la gramática tradicional, reconocibles por todos los estudiantes, que da acceso a explicaciones gramaticales en español y propuestas de ejercicios de aplicación a partir de esa regla. El estudiante está en todo momento siendo dirigido por el programa.

Por el contrario, la subcarpeta *Fais ton choix* debía atraer a aquellos estudiantes de perfil más autónomo e inductivo. En ella encontramos una página¹²⁶ que recopila un gran número de enlaces relacionados con el tema, de manera que, es el estudiante el que debe elegir entre todo el abanico de posibilidades ofrecido. Siempre que hemos encontrado la posibilidad de

¹²⁵ Apuntes de gramática francesa para hispanohablantes:

<http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm>

¹²⁶ Exercices grammaticaux: <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>

incluir subcarpetas ésta es una de las que aparece en todas ellas. Hemos mantenido el mismo nombre con el fin de que el estudiante pueda identificarla con el contenido.

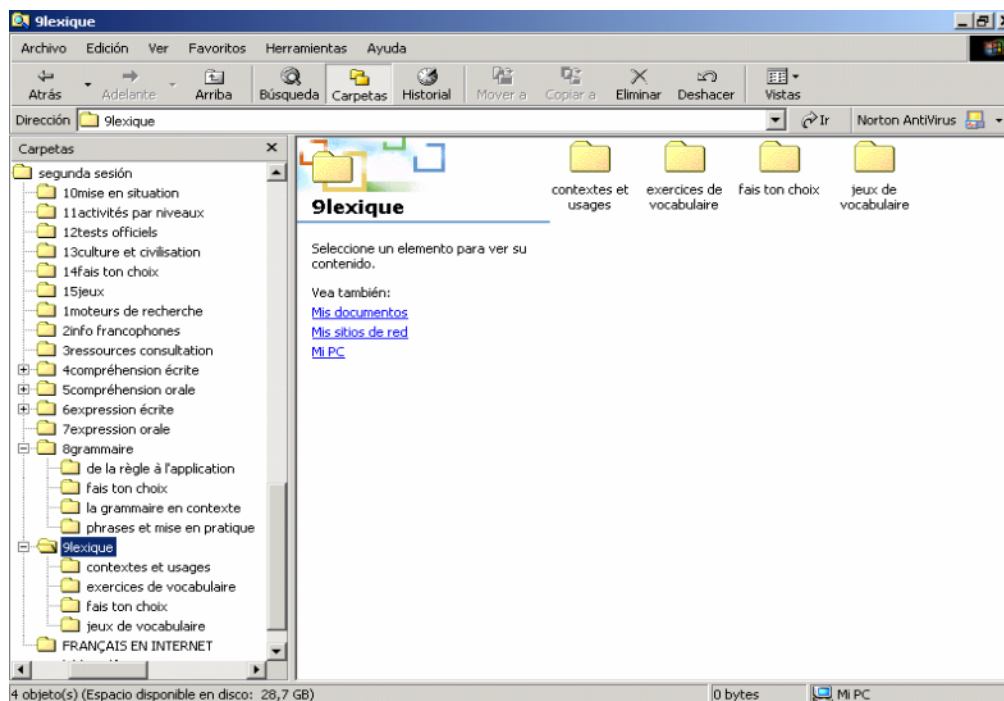
Las subcarpetas *La grammaire en contexte*, *Phrases et mise en pratique*, se presuponían ser utilizadas por cualquier tipo de estudiante si bien contábamos con que un perfil mixto más-menos autónomo con tendencias a la inducción se adaptaba más a ellas. Encontramos en ellas una exposición de los aspectos gramaticales a partir del uso real en contexto, bien a nivel de gramática de la frase, bien de gramática del texto.

Hemos de señalar que a pesar de que el metalenguaje que hemos utilizado en la elaboración de los cuestionarios y las sesiones de trabajo ha sido la lengua materna de los estudiantes (castellano para los cuestionarios y catalán y castellano para las sesiones), el metalenguaje (las etiquetas que hemos puesto a las carpetas) escogido para la presentación de los recursos ha sido el francés, ya que es el metalenguaje que utilizan la mayoría de los materiales de aprendizaje que suelen manejar. Se trata de términos y expresiones fácilmente reconocibles por todos ellos y que les ayudan a adquirir una competencia metalingüística necesaria en todo proceso de aprendizaje.

La carpeta de *léxico* también respondería a las mismas características y criterios que la de gramática, con las subcarpetas:

❖ LEXIQUE

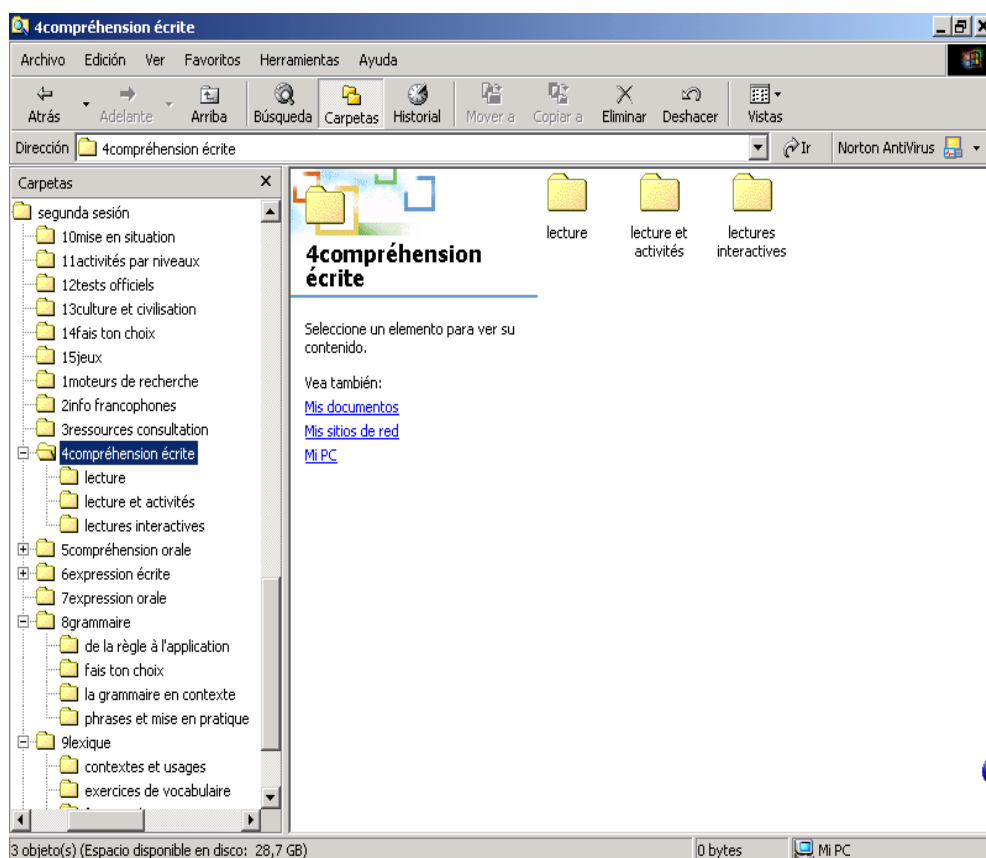
- EXERCICES DE VOCABULAIRE
- FAIS TON CHOIX
- CONTEXTES ET USAGES
- JEUX DE VOCABULAIRE



El contenido de las carpetas de *comprensión oral y escrita* y de *expresión escrita*, sin embargo, responden más bien a otro tipo de perfil, se ajustarían más a los estilos *activo* o *reflexivo*, de nuestro cuestionario. En efecto, en la carpeta de comprensión escrita, por ejemplo, encontramos las subcarpetas:

❖ COMPRÉHENSION ÉCRITE

- LECTURE
- LECTURE ET ACTIVITÉS
- LECTURES INTERACTIVES



La subcarpeta *Lecture* recoge enlaces a páginas que presentan textos completos literarios y no literarios, con la única finalidad de ser leídos, no tienen propuestas didácticas. Un perfil reflexivo se sentiría a gusto en estos sitios. Sin embargo, un estudiante de perfil activo escogería sin duda las páginas que le piden que haga algo, actividades de comprensión y/o coherencia textual: *Lecture et activités* o continuar la historia eligiendo la continuación: *Lectures interactives*.

Ocurre lo mismo con las carpetas de *comprensión oral* y de *expresión escrita*:

❖ **COMPRÉHENSION ORALE**

- ÉCOUTER
- ÉCOUTER POUR FAIRE
- FAIS TON CHOIX

❖ **EXPRESSION ÉCRITE**

- PISTES D'ÉCRITURE
- CORRESPONDRE À L'ÉCRIT
- PLONGER DANS L'ÉCRITURE

Para el resto de carpetas ha sido difícil encontrar una subdivisión que fuera coherente y tuviera sentido para los estudiantes; no obstante, hemos tratado de ofrecer una muestra variada en cuanto al contenido de las páginas, los temas tratados, el tipo de propuesta de aprendizaje, la presentación, etc.

El siguiente bloque de carpetas corresponde a informaciones de tipo general:

- a) Relacionadas con la lengua, como es el caso de la carpeta *Ressources consultation* que contiene enlaces a diccionarios monolingües y bilingües, a una gramática interactiva, a consultas de verbos e incluso a prensa, radio o televisión,
- b) Relacionadas con la cultura y la civilización. En *Culture et civilisation* encontramos información del Ministerio de Asuntos Exteriores¹²⁷ sobre la cultura, el estado, la educación, la religión, etc.; una página con actividades de comprensión

¹²⁷ Le Tour de France en 80 étapes:

<http://www.france.diplomatie.gouv.fr/culture/france/ressources/letour/fr/>

oral y escrita a partir de temas similares; test de cultura y de literatura, etc.

- c) Relacionadas con la lengua y la cultura francófonas. Aquí encontramos un acceso directo también al Ministerio de Asuntos Exteriores¹²⁸, en este caso a la página de información general, a la Delegación General de la Lengua Francesa y a sitios que se dedican a la difusión de la lengua y la cultura francófonas como es el caso de *La maison de la Francité*¹²⁹.
- d) Relacionadas con la información y comunicación en general destinadas a un público francófono, se trata de los *Moteurs de recherche* que pueden ayudar a los estudiantes a encontrar aquello que necesitan y que no se ha previsto en esta selección: *Francité*, *Voilà*, *Yahoo France* y *Alta vista francophone*.

Las cinco carpetas restantes corresponden, por un lado, a peticiones de los estudiantes manifestadas en las clases: *Activités par niveaux*, *Test officiels* y *Jeux*; y por otro, a la aspiración que tenemos de hacerles desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo: *Mise en situation* y *Fais ton choix*.

Activités par niveaux presenta enlaces a dos sitios globales de aprendizaje del francés que distribuyen las tareas por niveles, se trata de *La Méthode Accord*¹³⁰ que propone dos niveles de competencia y el sitio *Bonjour de France*¹³¹ que propone cuatro (*débutant*, *élémentaire*, *intermédiaire*, *avancé*). Recogemos también en esta carpeta accesos directos a actividades en cuatro niveles diferentes que tienen en cuenta la

¹²⁸ Ministère des Affaires Étrangères: <http://www.diplomatie.gouv.fr/>

¹²⁹ La Maison de la Francité: <http://www.maisondelafrancite.be/francite/?page=plan>

¹³⁰ Méthode ACCORD: <http://www.didieraccord.com/>

¹³¹ Bonjour de France: <http://bonjourdefrance.com>

escala del Consejo de Europa, al que hemos hecho alusión en numerosas ocasiones. Esta carpeta, como decíamos antes, se elaboró atendiendo a la demanda de los estudiantes que echan en falta en muchas ocasiones encontrar fácilmente materiales que se adapten a su nivel, tanto en soporte informático como en soporte papel o audiovisual.

En la misma línea muchos estudiantes manifiestan interés por la posibilidad de obtener algún tipo de certificación oficial en lengua francesa reconocida a nivel internacional. En este sentido se les proporciona los enlaces a las páginas que contienen información e incluso algún modelo de prueba sobre el TCF¹³² (*Test de Connaissances du Français*) y sobre el DELF y DALF¹³³ (*Diplôme d'Études en Langue Française y. Diplôme Approfondi de Langue Française*).

Otras actividades muy apreciadas por los estudiantes son los juegos. Bajo la etiqueta *Jeux*, incluimos un tipo de actividad recogida en varios enlaces que es la resolución de enigmas, de problemas, juegos de lógica, que refuerzan su comprensión lectora y estimulan su imaginación. Otro tipo de juegos, centrados en la palabra, los recogemos en una subcarpeta de léxico en la que incluimos el tan popular juego del ahorcado y numerosos crucigramas, juegos de transformación de palabras, etc.

Las dos últimas carpetas han sido incluidas con el fin de poder satisfacer, si se daba el caso, al estudiante cien por cien autónomo que quisiera descubrir por sí mismo lo que la red le ofrece, es el caso de la carpeta *Fais ton choix* que contiene enlaces a páginas holísticas de aprendizaje del francés que recopilan a su vez una gran cantidad de enlaces de temas muy variados y que responderían prácticamente a todas las

¹³² TCF: <http://www.ciep.fr/tcf/index.htm>

¹³³ DELF-DALF: <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.htm>

necesidades que se plantearan en el aprendizaje del francés, tal es el caso de: *CLICNET*, *Toilberta*, *Tour du monde*, *Ressources de Français sur Internet*, a los que aludimos en el capítulo 4.

Finalmente la carpeta *Mise en situation* presenta diferentes proyectos de trabajo planteados por el sitio *Bonjour de France*, al que hemos hecho referencia en varias ocasiones, que exigen la búsqueda de información por sitios y páginas con documentos auténticos, es decir páginas que no están destinadas para el aprendizaje, que habrá que visitar y extraer de ellos los datos necesarios para poder llevar a cabo el proyecto. Un ejemplo de situación propuesta es la siguiente¹³⁴:

Vous allez passer un week-end à Nice. Imaginez toutes les activités que vous allez faire en visitant les sites selon les rubriques proposées : transports, hôtel, restaurant, culture, sport, sortir.

A partir de las rúbricas propuestas aparecen enlaces a hoteles, a diferentes restaurantes, a empresas de transportes que tienen los horarios y precios en la red, a museos, etc. de manera que el estudiante pueda consultar todas ellas y elaborar un plan de actividades con información real para ese supuesto fin de semana.

Para terminar, hemos de señalar también que algunas de las direcciones aparecen ubicadas en varias carpetas. En efecto, algunos de los sitios holísticos nos han proporcionado enlaces de manera parcial que hemos resituado además, en las correspondientes carpetas: comprensión oral, comprensión escrita, gramática, léxico, juegos, etc.

¹³⁴Bonjour de France: <http://www.bonjourdefrance.com/n9/misit1.htm>

5.3.4. Desarrollo de las sesiones de trabajo: actividades, evaluación y resultados

Una vez hecha la selección de estudiantes y la clasificación de recursos, diseñamos tres sesiones de trabajo de una hora aproximadamente cada una, en las que los estudiantes accederían a la información de tres maneras distintas:

1) En la *primera sesión* se les presentaba un listado con 22 direcciones de Internet, ordenadas alfabéticamente. Todas ellas son susceptibles de ser utilizadas para aprender francés. Recogimos para esta primera actividad, desde diccionarios, ejercicios de gramática, consultas de verbos, hasta páginas de literatura, pero la única información que tenían de ellas era el nombre de la página tal y como aparece en la red y la URL. Por ejemplo:

- Bonjour de France: <http://www.bonjourdefrance.com>
- Ça peut servir: <http://www.capeutservir.com/verbes/index.php>
- Cours de FLE (Français Langue Étrangère) pour internautes: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/indextour.htm>
- Dictionnaire multilingue: <http://grammaire.reverso.net/textonly/default.asp>
- Blaise Cendrars : <http://www.wanadoo.fr/dossiers/cendrars/>
- Polarfle: <http://www.polarfle.com>

2) En la *segunda sesión*, se ampliaba notablemente en número de accesos, 97 en total, pero éstos se presentan clasificados en carpetas y subcarpetas, como hemos mencionado en 5.3.3. Se incluyó para esta sesión una nueva carpeta, llamada FRANÇAIS

EN INTERNET¹³⁵, que contenía todos los enlaces del resto de carpetas, en esta ocasión presentados en un documento word¹³⁶, en el que aparece el mismo tipo de clasificación, el nombre de las páginas, la URL, y en la mayoría de los casos un breve comentario sobre el contenido de las mismas y/o indicaciones para una eficaz navegación. Anotamos un par de ejemplos:

- ✓ Lire le journal: http://www.lire-francais.com/w_clejou.htm (comment lire le journal: pistes sur le format, la structure, les implicites, types d'articles, contenus..., tout ce qu'il faut savoir sur les textes informatifs).
- ✓ Phonétique: http://fis.ucalgary.ca/repisit/langue_comprehension_culture_phonetique.htm (il faut chercher dans le menu de gauche qui organise les activités par niveaux).

Este último documento se ofreció también en soporte papel. El objetivo de incluir este nuevo documento era ofrecer dos nuevas interfaces (en total tres: organización en carpetas y subcarpetas, listado con comentarios en soporte informático y en soporte papel) para acceder a la información y ver la reacción de los estudiantes ante una u otra presentación.

3) En la *tercera sesión*, cada uno de los estudiantes tendría en un documento, una selección de direcciones comentada, diferente de los demás, que se integraría en su plan personalizado de aprendizaje, diseñado en función de su perfil como aprendiz, sus

¹³⁵Ver anexo X, páginas 427-428.

¹³⁶ Documento que se puede consultar en el Anexo IX, páginas 408-426, y/o en el Anexo XV, CD que incluimos en la contraportada de esta tesis.

preferencias, su nivel y sus necesidades, sus objetivos e intereses, manifestados en los diferentes cuestionarios de evaluación, comentarios y en una pequeña entrevista que mantuvimos con ellos tras finalizar la segunda sesión, en la que negociamos el plan de aprendizaje.

La actividad que tenían que realizar en cada una de estas sesiones era prácticamente la misma: en un tiempo limitado (1 hora) tratar de conocer el material que se ofrecía, realizar alguna actividad y comentar la sesión valorando el tipo de presentación de los documentos a través de unos cuestionarios de evaluación de las sesiones que recogemos en los Anexos XII, XIII y XIV.

Las actividades propuestas en cada una de las sesiones responderían a la situación en la que un aprendiz solicita a su profesor-tutor información (entiéndase direcciones) de Internet para poder trabajar su competencia en lengua francesa. El profesor, por su parte, le ofrece esa información de tres maneras distintas.

La actividad de la *primera sesión* se plantea en los siguientes términos:

- EN ESTE DOCUMENTO ENCONTRARÁS UN LISTADO DE DIRECCIONES DE PÁGINAS Y SITIOS CON LOS QUE PUEDES APRENDER FRANCÉS.
- DESCUBRE LAS SORPRESAS QUE CONTIENEN ESTAS PÁGINAS

En la *segunda sesión* se daban las mismas instrucciones mostrando las tres maneras, expuestas anteriormente, de encontrar la información:

- a) carpetas y subcarpetas
- b) listado clasificado y comentado (documento word)
- c) listado clasificado y comentado en soporte papel (cuadernillo)

Finalmente la *tercera sesión* introducía la actividad de la siguiente manera:

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir.

A. Wenden (1991: 77) describe tres maneras de obtener información sobre el proceso de aprendizaje de una lengua:

- a) Observación del estudiante mientras realiza una tarea
- b) Descripción por parte del estudiante de lo que hace mientras realiza una tarea específica o inmediatamente después de la tarea.
- c) Reflexión que el estudiante hace de forma retrospectiva sobre su aprendizaje y posterior descripción.

Es este último modelo el que hemos elegido para solicitar al estudiante la información que necesitábamos para su análisis. Tras cada una de las tres sesiones de trabajo se pasó a los estudiantes un cuestionario de evaluación sobre la actividad realizada durante la sesión. Las preguntas que

se formulan atienden a dos frentes. Por un lado, se les pregunta por su estado emocional durante la sesión: ¿cómo se han sentido ante la propuesta de actividad, y realizándola? ¿cómo valoran la actividad?; y por otro, se les pregunta por su manera de proceder: ¿Cómo han empezado a trabajar? ¿por dónde? ¿cómo han seguido? ¿qué actividades han realizado? ¿qué páginas han visitado?, etc.

Es preciso señalar que también se han tenido en cuenta, las informaciones aportadas por la observación mientras los estudiantes realizaban la tarea (el primer modelo que describe A. Wenden). Para esta observación establecimos, aunque de manera menos exhaustiva, unas pautas con los elementos que deseábamos observar: actitud del estudiante ante la actividad, el ordenador, la página, velocidad de navegación, comentarios y preguntas al profesor y a los compañeros, etc.

Presentamos seguidamente algunas conclusiones derivadas del análisis de los resultados de estos cuestionarios.

5.3.4.1. Evaluación de la primera sesión¹³⁷

Cuando se plantea cualquier cuestionario con el fin de recabar información sobre algún asunto, siempre se parte de unas hipótesis previas que se espera sean confirmadas o negadas.

En el caso de esta primera sesión, pensábamos que, dadas las características de la actividad, los estudiantes se encontrarían un poco perdidos, indecisos, que empezarían a entrar en las páginas un poco al azar sin una idea previa y sin tener una visión de conjunto, que les parecería que

¹³⁷ Ver cuestionario de evaluación de la primera sesión, Anexo XII, páginas 457-458.

el listado era excesivo, apenas tendrían tiempo para conocer lo que se les presentaba, y mucho menos para poder realizar actividades, esperábamos además que manifestaran la necesidad de que se les ofrezca el listado ordenado, clasificado y con explicaciones, como se pretendía ofrecer en la segunda sesión.

Los resultados de los cuestionarios nos confirmaron la hipótesis parcialmente. Es cierto que hubo estudiantes (7) que se sintieron indecisos, no sabían por dónde empezar ni en qué dirección entrar, pero también es cierto que la mayoría (10) se sintió tranquila, segura, sabía por dónde empezar. Como preveíamos, un buen número (8) empezó a entrar en los enlaces directamente sin tener una visión de conjunto, pero también hubo 9 que echaron un vistazo a todo el listado y decidieron o buscaron lo que les interesaba. Sin embargo, se generalizan las elecciones de los enlaces consultados durante más tiempo y los que se retienen para consultar ulteriormente, se trata de las direcciones que aparecen en primer lugar en la lista, cuya colocación obedece únicamente al orden alfabético que se eligió con el fin de evitar la influencia sobre el estudiante y evitar que actuaran pensando que el profesor ponía en primer lugar lo más importante. Se les hizo saber en todo momento que se trataba de un orden alfabético.

Las siguientes previsiones nos sorprendieron enormemente; la cantidad de direcciones que se ofreció pareció suficiente a la mayoría, incluso hubo quién hubiera preferido tener más. Sólo una persona la consideró excesiva. Y sólo tres estudiantes pudieron hacer menos de tres actividades completas de las que proponían las diferentes páginas, la mayoría realizó entre 3 y 6. Esto demuestra el hábito que tienen los estudiantes en el manejo del medio, no olvidemos que en una hora tuvieron que contestar al cuestionario de identificación, realizar la actividad propuesta para la sesión y contestar al cuestionario de evaluación. Hay que

matizar, no obstante que la mayor parte de las actividades que dicen haber realizado completamente, corresponde a ejercicios de entrenamiento gramatical y léxico del tipo de rellenar huecos que exigen poca actividad de relacionar aspectos.

Se nos confirma la hipótesis, en cambio, sobre la petición de la necesidad de ofrecer información y clasificación de los recursos para rentabilizar el medio. Al mismo tiempo, nos satisface poder contestar que en la siguiente sesión, daremos respuesta a esa demanda. Diez estudiantes de los 17, sugieren:

- “separar cultura de gramática”,
- “explicar de qué va para no entrar en lo que no interesa”,
- “clasificar por apartados”,
- “clasificaciones temáticas”,
- “resumen o frase que indique qué se va a encontrar”,
- “pequeña explicación que ayudara a la elección”.

En general, han calificado esta actividad como interesante, entretenida, original, atractiva y muy útil. Comentan que resulta más atractiva y amena que los libros de texto, que es una manera de “salirse de lo normal”, que es una buena alternativa a la escasez de horas lectivas dedicadas a la segunda lengua, como es el caso del francés. Valoran las posibilidades multimedia de Internet, la corrección inmediata que ofrece la mayoría de los sitios, la rapidez con la que se trabaja y la multitud de documentos que pueden encontrar.

Esta valoración positiva de la rapidez del medio tiene bastante de ideológico: es bueno todo lo que es rápido, práctico, ejecutable a corto plazo, que aporta satisfacción inmediata. Estos valores unidos a la cultura

de enseñanza hace que las expectativas sean “de consumo”. Sin embargo, si tenemos en cuenta el punto de vista del aprendizaje, nos encontramos con una realidad bien distinta. Si bien el proceso de enseñanza puede ser más o menos rápido en función de las habilidades y objetivos del enseñante, el proceso de aprendizaje al contrario, es un proceso lento, en el que se producen avances a diferentes ritmos y retrocesos, momentos de actividad y de reflexión, de verbalización y de silencio. Tal y como señala el romanista H. Weinrich (Malbert, 1999: 27), el aprendizaje de cualquier lengua no es cosa de días, ni de meses, sino de muchos años:

[...] il est assez facile et rapide d'apprendre assez d'anglais pour acheter un billet d'avion ou pour organiser une rencontre internationale en anglais. Pour vraiment apprendre n'importe quelle langue - y compris l'anglais! - il faut du temps, beaucoup de temps. Ce n'est pas une affaire de jours, ni de mois, cela se mesure en années¹³⁸.

5.3.4.2. Evaluación de la segunda sesión¹³⁹

Con el cuestionario de evaluación de la segunda sesión pretendíamos en primer lugar recopilar información de contraste respecto a la primera sesión, partiendo de la hipótesis de que sin duda, los estudiantes se habrían sentido más a gusto, más seguros que en la primera sesión, trabajando esta vez con el material clasificado, y que sin duda también la clasificación en carpetas y subcarpetas les habría ayudado en la elección de los documentos de trabajo. En segundo lugar nos interesaba conocer las preferencias de los estudiantes sobre el tipo de interfaz más utilizado para llegar a los enlaces,

¹³⁸ Trad. [...] *es bastante fácil y rápido aprender inglés para comprar un billete de avión o para organizar un encuentro internacional en inglés. Para aprender verdaderamente cualquier lengua –incluido el inglés– hace falta tiempo, mucho tiempo. No es cosa de días ni de meses, sino de años.*

¹³⁹ Ver cuestionario de evaluación de la segunda sesión, Anexo XIII, páginas 459-461.

y el tipo de carpetas y de páginas visitadas. Finalmente nos interesaba conocer cómo desearían trabajar estos estudiantes el francés en un plan de aprendizaje y cuáles serían sus objetivos e intereses concretos. Obtuvimos, ésta, y mucha más información, que resumimos a continuación:

- a) Los estudiantes se sintieron más decididos que en la primera sesión, tenían claro por dónde empezar, y la clasificación en carpetas y subcarpetas fue el elemento clave que ayudó en la selección.

- b) La mayoría de estudiantes escogió trabajar a través de las carpetas; tres lo hicieron a partir de la carpeta FRANÇAIS EN INTERNET, que contiene un listado clasificado y comentado con criterios temáticos y comunicativos, como hemos expuesto en 5.3.3. Estos estudiantes declaran haberles sido muy útiles los comentarios. Sólo dos estudiantes. Con un perfil más bien *mixto*, utilizaron el documento en soporte papel (el “cuadernillo” según la formulación del cuestionario) como guión para conocer el contenido de las carpetas y para seleccionar más fácilmente lo que les interesaba. Algunos estudiantes han manifestado que no era necesario consultar el cuadernillo teniendo el documento en la pantalla (carpeta FRANÇAIS EN INTERNET). Sin embargo, es relevante señalar que una de estas dos estudiantes no tuvo acceso a la presentación en carpetas (un problema técnico nos hizo perder esta interfaz que teníamos instalada en entorno de red), en este caso el cuadernillo jugó un papel esencial, ya que el listado completo, que ocupa 18 páginas, no resulta fácil de manejar de manera rápida.

- c) Sólo un estudiante, de perfil bastante *autónomo, inductivo y activo* abrió todas las carpetas, el resto las miró de manera global y entró en aquellas que interesaban, consultando generalmente más de cuatro carpetas. Las carpetas seleccionadas han sido muy variadas y prácticamente todas han tenido más de dos consultas. Sí podemos hablar de una cierta tendencia a consultarlas por orden, bien por el número que se les dio según la presentación en el documento word, bien por el orden en que aparecían en la pantalla¹⁴⁰, que no correspondía al previsto, sino a una estructuración interna del sistema que las ordenó automáticamente.
- d) La mayor parte de páginas visitadas lo fueron en función de los objetivos de aprendizaje que se planteó cada uno de los estudiantes, generalmente para trabajar algún aspecto concreto de la lengua, también seleccionaron páginas en función del nivel y de la presentación.
- e) Con el material propuesto, todos se sentían capaces de elaborar un plan de aprendizaje del francés. De las tres posibilidades presentadas: 1) plan de aprendizaje global, 2) entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua, y 3) complemento a las clases, fueron las dos últimas las preferidas por todos los estudiantes, sin duda porque es más fácil concebir entrenamientos o prácticas aisladas ya que concretizan y dan una idea más explícita de lo que se podrá trabajar, en consecuencia, les resultará más fácil plantearse

¹⁴⁰ Ver Anexo X, páginas 427-428.

unos objetivos. No obstante, tres de ellos expresaron también la voluntad de plantearse además, un plan global. Hay que señalar que estos tres estudiantes han manifestado una tendencia hacia la *autonomía e inducción*.

f) La valoración global de esta segunda actividad fue: interesante, entretenida, atractiva, original y sin lugar a dudas mejor que la primera. Declaran:

- “los apartados y comentarios aclaran mucho”,
- “bien diseñada y con buen contenido”,
- “más fácil de trabajar con páginas organizadas”,
- “el tiempo cunde más que en la 1ª sesión”,
- “he entrado en las páginas concretas que me interesan”,
- “el disponer de diferentes y amplias opciones hace que la consulta resulte más amena y entretenida, pudiendo en cada momento practicar el tipo de actividades que necesitas o te apetece”.

Al final de la sesión se dedicó un tiempo para comentar de manera individual con cada estudiante el tipo de plan de aprendizaje que pretendían llevar a cabo con el fin de conocer con más detalle los objetivos e intereses personales y negociar con ellos un plan de aprendizaje acorde con sus necesidades. Al mismo tiempo se les pidió que pensarán en ese plan que pretendían confeccionar y recordaran entre las páginas visitadas, cuáles se ajustan más a sus necesidades, y si no habían encontrado aquello que les interesaba, que pensarán dónde lo podrían encontrar en el material clasificado. Esta reflexión nos serviría de punto de partida en la tercera sesión. En esta pequeña entrevista algunas de las formulaciones de objetivos, necesidades y deseos fueron los siguientes:

- “me interesa mucho todo lo que tiene que ver con la cultura y la civilización, concretamente, me gustaría aprender cosas de la historia de Francia, que nunca se tratan en clase”,
- “quiero hacer muchos ejercicios, cuantos más haga más aprenderé”,
- “lo primero que necesito es encontrar información sobre los cuentos y su análisis porque lo necesito para un trabajo de clase”,
- “quiero trabajar la expresión escrita para poder comunicarme en situación real, en foros, chats, y conocer gente de otros países”.

La posibilidad de grabar estas sesiones de entrevista-tutoría en futuras aplicaciones de este modelo de experiencia, nos abre otro campo de investigación, en el que se tenga en cuenta el metalenguaje utilizado por los estudiantes para formular sus objetivos como claro reflejo de sus representaciones sobre el aprendizaje de lenguas y sobre el aprendizaje a través de la red. Que el profesor conozca estas representaciones y expectativas de sus estudiantes favorece el tratamiento de la diversidad y el asesoramiento para la modificación de percepciones y de conductas erróneas.

5.3.4.3. Evaluación de la tercera sesión¹⁴¹

En efecto, la tercera sesión comenzaba con unos minutos de reflexión y de introspección sobre el proyecto de aprendizaje que pretendían desarrollar, ya que en el cuestionario se les proponía que

¹⁴¹ Ver cuestionario de evaluación de la tercera sesión, Anexo XIV, páginas 462-465.

señalaran los puntos de encuentro y desencuentro entre el plan que les habíamos diseñado y el que ellos habían pensado. Sin embargo, éste no era el objetivo principal de la evaluación, ni tampoco ha de entenderse esta comparación de términos de acertar o fallar, sino más bien terminar de recabar información sobre cada estudiante, intuyendo que en estas respuestas encontraríamos la huella de su perfil como aprendiz.

En efecto, las encontramos. Para el diseño de cada proyecto de aprendizaje se han tenido en cuenta los estilos de aprendizaje dominantes y se les han ofrecido páginas acordes con éstos, pero en algún caso, hemos introducido intencionadamente alguna página diferente, que supone la puesta en práctica de estrategias no coincidentes con el perfil de aprendizaje del estudiante, o hemos omitido alguna que sabíamos que conocían y se acoplaría a su estilo. Hemos podido confirmar que éstas páginas han sido rechazadas en el primer caso y solicitadas en el segundo. Esto nos demuestra que los estilos de aprendizaje influyen de manera significativa en la elección del material que se trabaja en la red.

Por otro lado, hemos podido comprobar también que en general hay más coincidencias que no coincidencias, entre el plan que ellos tenían en mente con el que se le ofreció teniendo en cuenta su perfil, objetivos y necesidades. Éste es uno de los motivos por los cuales los estudiantes muestran su preferencia por esta actividad, como explicamos seguidamente.

Intuíamos también que en esta tercera sesión los estudiantes estarían mucho más decididos y seguros que en las anteriores, divirtiéndose y sabiendo por dónde empezar, y que sería esta manera de ofrecerles los recursos de Internet para aprender, la que preferirían obtener de parte de su profesor-tutor. Los estudiantes eligen esta manera de aprender porque:

- “no se pierde el tiempo”
- “estás seguro de lo que vas a encontrar”
- “es personalizada”

Sólo uno de los estudiantes, que responde a un perfil 100% *activo*, prefiere trabajar con la clasificación de la segunda sesión porque tiene “más donde buscar y elegir”, y cuatro más trabajarían a partir del plan, pero sin dejar de lado el otro documento que les puede servir de consulta y como recurso para poder modificar el plan de aprendizaje, estos cuatro estudiantes se caracterizan por poseer un perfil de aprendizaje *autónomo* y/o *inductivo*:

- “sabiendo mis objetivos, está muy bien tener una página con contenidos que se adapten a lo que quiero estudiar. También está bien tener más páginas con otras direcciones por si se quiere modificar el plan en algún momento, o añadir algunos aspectos”.
- con la selección de páginas adaptadas “ya tienes lo que necesitas y buscas, pero siempre teniendo acceso a un listado de páginas clasificadas (2ª sesión) por si en algún momento necesitara algo más”.

Nos pareció interesante, de cara a una posible actualización de la selección de recursos, que formaría parte de investigaciones futuras, preguntarles por sus preferencias:

- a) en cuanto al metalenguaje de las páginas: si prefieren aprender francés con páginas que les den las instrucciones en su lengua, en francés o en otra lengua conocida,

- b) en cuanto al tipo de documentos: si prefieren aprender francés con páginas que sean documentos pedagógicos o documentos auténticos.

La tendencia general, no unánime, ha sido clara, prefieren que se les hable en francés, así tienen posibilidad de “familiarizarse con la lengua”, “entrenarse”, “acostumbrarse a la lengua escrita”, “leer en francés”. En cuanto al tipo de documentos, prefieren que estén didactizados para aprender francés como lengua extranjera, porque suponen que:

- “ofrecerá más facilidades”,
- “estos documentos ya están hechos a propósito para nosotros”
- “seguramente están preparados por personas que conocen nuestra lengua y ya saben por qué dificultades han pasado al aprenderla”.

No obstante, ha habido cinco estudiantes que aprecian los aspectos positivos que los documentos auténticos les pueden ofrecer, aunque sólo dos eligen únicamente esta opción; estos estudiantes presentan un valor elevado en los perfiles *emocional* y/o *inductivo*, y/o *autónomo* y su nivel de lengua se encuentra entre el B1 y B2:

- “contacto más real con la lengua francesa y sus hablantes”,
- “aprender la lengua a partir de usos reales”.

Finalmente, todos manifiestan de manera entusiasta su intención de seguir trabajando la lengua francesa a través de Internet con el plan que les hemos propuesto, algunos de manera inmediata, aunque la mayoría con un proyecto a medio-largo plazo. Dejamos la posible valoración y análisis de esta experiencia para futuras investigaciones, si es que realmente estos

proyectos se llevan a cabo. Manifestamos también nuestra intención de realizar un seguimiento de estos estudiantes con vistas a hacer posible este estudio que juzgamos de gran interés.

5.4. ANÁLISIS DE CASOS

5.4.1. Introducción

Las observaciones y resultados de grupo obtenidos en el estudio que acabamos de presentar, adquieren una nueva dimensión al abordar los datos desde el punto de vista de un análisis de casos particulares. En el estudio de casos, el análisis cualitativo de las respuestas de un mismo sujeto permite descubrir una red de estrategias, comportamientos y tendencias psicoafectivas, psico-sociales, culturales y cognitivas, que nos permiten adoptar una perspectiva diferente en el estudio de los perfiles de aprendizaje relacionados con la utilización de las TIC como recurso de aprendizaje (Navarro, Luzón, Villanueva, 1997: 139).

Si nuestro objetivo es el apoyo al aprendizaje a partir de orientaciones pedagógicas que ayuden a desarrollar las competencias requeridas para el aprendizaje de lenguas, se hace necesario el planteamiento de un tratamiento individualizado de las respuestas a los diferentes cuestionarios. El estudio de casos pretende, además, avanzar una reflexión sobre los posibles consejos y orientaciones por parte del profesor-tutor.

Los 10 estudios que presentamos a continuación, han sido seleccionados en primer lugar a partir del nivel de competencia lingüística que presentan según el cuestionario de autoevaluación del Portfolio Europeo de Lenguas, y dentro de un mismo nivel, hemos seleccionado perfiles bastante diferentes de aprendiz en los que se aprecia el contraste entre los sujetos. Así pues, hemos seleccionado la única persona que teníamos de nivel A1, cuatro de los ocho estudiantes de nivel A2, tres de los cinco de nivel B1 y finalmente, dos de los tres de nivel B2. Hemos optado por identificar a cada estudiante con las iniciales de su nombre¹⁴², además de asignarles un número de caso. Este número corresponde al orden en que los presentamos, empezando por la estudiante de nivel A1, y terminando por los de nivel B2. El siguiente cuadro refleja la atribución de iniciales, niveles y número de caso:

| Nivel | A1 | A2 | | | | B1 | | | B2 | |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Iniciales | CLM | VMM | PMM | LMB | TGV | NBR | CGG | EER | MCC | BCA |
| Número de caso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

¹⁴² Previa petición de permiso a los interesados. Este sistema nos resultaba más práctico para identificarlos.

5.4.2. Presentación y análisis de los casos

5.4.2.1. Caso nº 1: estudiante CLM.

Nivel de lengua: A1

Perfil cognitivo y de aprendizaje: *reflexivo, sintético, deductivo, cooperativo*

Nuestro primer caso se trata de una estudiante cuyo nivel de lengua corresponde a un nivel A1 del Portfolio. Sus lenguas maternas son el castellano y el catalán y está aprendiendo francés como segunda lengua después del inglés. Éstas, las ha aprendido en centros institucionales y en cursos intensivos. Valora estos aprendizajes de manera satisfactoria.

Tiene buen conocimiento de los sistemas multimedia e hipermedia, que utiliza regularmente incluso para aprender lenguas. Se conecta a Internet en la Universidad para buscar información, consultar el correo y también para aprender lenguas, su experiencia ha sido satisfactoria cuando lo ha intentado.

En su perfil como aprendiz de lenguas destacan como rasgos predominantes, pero no excluyentes¹⁴³, los estilos *reflexivo, sintético y deductivo*, presenta el mismo grado de autonomía que dependencia, lo cual hay que poner sin duda, en relación con el tipo de tareas. Los ítems que seleccionó para cada caso son:

¹⁴³ Hablamos de rasgos o estilos *excluyentes* cuando existe la presencia de rasgos de un estilo y ausencia total de rasgos de su opuesto. Por el contrario, hablamos de rasgos o estilos *no excluyentes* cuando predomina un estilo, pero aparecen también rasgos de su opuesto.

| <i>DEPENDIENTE</i> | <i>AUTÓNOMO</i> |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cuando trabajas te gusta que alguien te controle un poco o asuma la responsabilidad de las decisiones</i> | <input checked="" type="checkbox"/> <i>Tu mejor estímulo es tu propio avance.</i> |

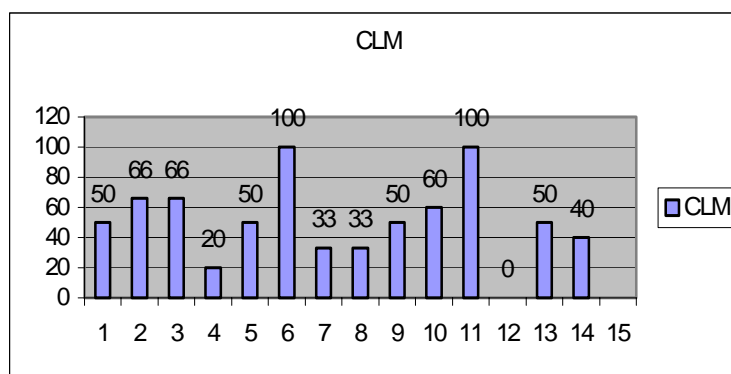
Muestra una clara preferencia por el trabajo *cooperativo*, como veremos reflejado en la tabla y gráfico que mostraremos a continuación.

Para una mejor comprensión del gráfico, incluimos en primer lugar una tabla, en la que podemos ver a qué estilo corresponde cada uno de los números que figuran en el orden de abscisas, las ordenadas reflejan el valor sobre cien que dimos a los ítems del cuestionario de estilos¹⁴⁴.

| | 1 Activo | 2 Reflexivo | 3 Sintético | 4 Analítico | 5 Inductivo | 6 Deductivo | 7 Dependiente |
|-----|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| CLM | 50 | 66 | 66 | 20 | 50 | 100 | 33 |

| 8 Autónomo | 9 Visual | 10 Verbal | 11 Cooperativo | 12 Individualista | 13 Emocional | 14 Racional |
|---------------|-------------|--------------|-------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| 33 | 50 | 60 | 100 | 0 | 50 | 40 |

¹⁴⁴ Ver anexo I, páginas 381-384.



Como podemos observar, CLM presenta un estilo *mixto*, con rasgos de prácticamente todos los estilos, en ocasiones vemos que los números están muy próximos. Esto podría situarla en un perfil adaptable según las tareas que se le planteen, se trataría de un *perfil estratégico* (Nunan, 1991, Willing, 1988, Little, Singleton, 1990). El hecho de situarla en una tendencia u otra, nos viene dada además por los numerosos comentarios que hace a la mayor parte de las propuestas; en este caso ha sido muy importante que el cuestionario permitiera en todas las propuestas, hacer comentarios; de esta manera, por ejemplo, pese a la mínima diferencia entre los estilos activo y reflexivo, su comentario era bastante revelador, y la identificaba claramente con un perfil reflexivo:

Para mí, la práctica es esencial, pero siempre que esté respaldada por una buena base teórica. Si no se tienen unos buenos conocimientos de una lengua no se puede llevar a la práctica.

Esta afirmación es también coherente con su tendencia 100% *deductiva*.

La estrategia utilizada en las tres sesiones de trabajo ha sido prácticamente la misma, observar rápidamente el documento de manera global, y seleccionar aquello que le interesaba. En la actividad de la primera sesión, con un número reducido de enlaces, entró en todos ellos y descubrió el contenido, y posteriormente seleccionó las páginas con las que trabajó. En la segunda sesión, pretendía hacer lo mismo, pero no tuvo tiempo, según manifestó. Su perfil deductivo lo vemos reflejado también, en el tipo de páginas que selecciona para trabajar (“aquellas en las que se podían realizar ejercicios prácticos”) y en la manera de llevar a cabo su plan de aprendizaje:

Primero habría que leer detenidamente las explicaciones y entenderlas, luego ponerlas en práctica en los ejercicios.

Se plantea un proyecto de aprendizaje para trabajar ciertos aspectos de la lengua y como complemento a sus clases. Para ambos, selecciona:

Aquellas páginas en las que se pueden practicar las nociones de francés que hemos aprendido en clase hasta ahora.

Continúa su explicación insistiendo en que toma como referencia el programa del curso, es cierto que es el plan que se propone llevar a cabo, pero también refleja la huella de su perfil *dependiente*, al igual que cuando expresa su preferencia por una actividad precisa que tiene que realizar y evitar así el equivocarse en la elección, miedo que ha declarado en el cuestionario sobre estilos, y que le impide en ocasiones ser más autónoma:

En mi caso, me cuesta mucho soltarme y el miedo al equívoco me preocupa bastante, sobre todo cuando hay que leer en francés, lo paso bastante mal porque pienso que mi pronunciación no es buena. A la hora de hacer ejercicios me ocurre más o menos lo mismo porque me da bastante miedo

equivocarme en las construcciones, ortografía o formas verbales.

Las respuestas de CLM, nos confirman las hipótesis previas que teníamos al diseñar los diferentes cuestionarios de evaluación, y que hemos expuesto en el apartado 5.3.4. En efecto, se siente muy a gusto en todas las sesiones de trabajo y expresa continuamente su entusiasmo con las cosas que encuentra. Tiene intención de continuar con su trabajo en la red, de inmediato, en un proyecto a corto plazo. La selección de enlaces que le ofrecimos en su plan personalizado¹⁴⁵ coinciden con el que ella se planteaba, únicamente no había pensado en trabajar la literatura, de hecho dice que eliminaría esas páginas de su plan porque considera que:

Primero hay que conocer bien o medianamente bien una lengua para luego poder leer textos un poco más complejos, por ejemplo literatura.

Olvida que está cursando una asignatura en la que también se trabaja la literatura, razón por la que hemos incluido estos enlaces en su plan. De su comentario se desprenden numerosos prejuicios: desestimar la literatura como parte integrante de la lengua, establecer fronteras entre la lengua y la cultura, hablar de literatura en términos de dificultad, considerar que no se puede leer una obra literaria hasta no dominar la lengua.

Estas representaciones sobre el aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras, así como su comportamiento ante los nuevos recursos, pueden ser explicados si tenemos en cuenta varios rasgos característicos de CLM:

- a) Se ha identificado con el nivel más bajo, sus conocimientos son escasos.

¹⁴⁵ Se puede consultar en el Anexo XI 1), páginas 430-431.

- b) Miedo al error, que unido a la falta de dominio de la lengua provocan una situación de continua alerta y rechazo a aquello que la pueda llevar a equivocación.
- c) Su carácter *reflexivo* y *deductivo*, le lleva a sentir la necesidad de dominar el tema para sentirse capaz de actuar.

5.4.2.2. Caso nº 2: estudiante VMM

Nivel de lengua: A2

Perfil cognitivo y de aprendizaje: *activo, sintético, inductivo, autónomo, visual.*

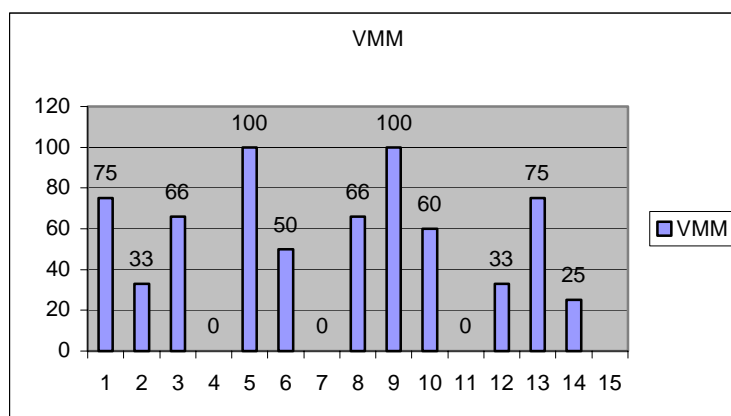
Nuestro segundo caso corresponde a un estudiante que se identifica a grandes rasgos con un nivel A2 de competencia lingüística, manifestando algunas carencias en lengua oral. Sus lenguas maternas son el castellano y el catalán. Aprende francés como segunda lengua después del inglés. Al igual que en el primer caso, éstas las ha aprendido en centros institucionales y en cursillos, valora igualmente este aprendizaje de manera satisfactoria.

Tiene un alto dominio de los sistemas multimedia e hipermedia, que utiliza con frecuencia para el aprendizaje y el ocio. Conoce bien Internet y sus potencialidades, y busca en la red aquello que por otros medios no puede obtener. Se conecta en casa y en la Universidad para buscar información, consultar el correo, desarrollar actividades de ocio (música, cine) y también para aprender lenguas, su experiencia ha sido, al igual que para CLM, satisfactoria cuando lo ha intentado.

Presenta un estilo bien definido como aprendiz de lenguas, es *activo*, *sintético*, *inductivo*, *autónomo* y *visual*, como reflejan las gráficas:

| | | | | | | | |
|-----|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Activo | Reflexivo | Sintético | Analítico | Inductivo | Deductivo | Dependiente |
| VMM | 75 | 33 | 66 | 0 | 100 | 50 | 0 |

| | | | | | | |
|-----------|------------|--------|-------------|----------------|-----------|----------|
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Autónomo | Visual | Verbal | Cooperativo | Individualista | Emocional | Racional |
| 66 | 100 | 60 | 0 | 33 | 75 | 25 |



A priori, estos son los rasgos que se identifican más con el manejo de los sistemas informáticos. Confiamos en que en VMM, esa actividad no derive en un “clicqueo” compulsivo, riesgo al que nos exponemos con el nuevo medio.

VMM nos confirma también las hipótesis de partida. Saca más partido a la segunda sesión que a la primera, y a la tercera que a la segunda. Recordemos los materiales que se proponían en cada una de las sesiones:

- 1) Primera sesión: inventario de direcciones de Internet ordenadas alfabéticamente.

- 2) Segunda sesión: selección de direcciones clasificadas temáticamente y por competencias, comentadas y en forma de carpetas y subcarpetas.
- 3) Tercera sesión: selección personalizada de direcciones adaptada a las necesidades y objetivos de cada estudiante.

VMM sugiere en la valoración de la primera sesión una clasificación pseudo-temática de las direcciones:

Separar las páginas de aspectos culturales o literarios, de las de gramática.

La clasificación, por tanto, en carpetas le ayuda claramente a escoger el material de trabajo, acudiendo directamente a los enlaces relacionados con la competencia oral, comprensión y expresión, que confiesa no ser “demasiado buena”. Prefiere que le ofrezcan los recursos de Internet adaptados a sus objetivos y necesidades de aprendizaje (documento de la tercera sesión), pero le parece bien tener a mano todas las posibilidades (clasificación de la segunda sesión).

Desde el primer momento ha mostrado un gran interés por el aprendizaje en Internet y su dominio del soporte unido a su carácter *sintético* e *inductivo* le permiten reconocer rápidamente los sitios y decidir si le interesan o no. Es crítico con el medio y es consciente de que no todo lo que aparece en Internet es válido, tal y como lo demuestra con la siguiente afirmación:

Al realizar una búsqueda en Internet puede que obtengamos miles de resultados, pero hay que saber diferenciar cuáles son los más útiles.

Como decíamos anteriormente, conoce las posibilidades de Internet y busca ahí lo que es difícil obtener por otros medios, así lo expresa en un comentario que introduce en su valoración de la primera sesión de trabajo, que califica, al igual que el resto de sesiones como interesante, entretenida y útil:

Algunas páginas resultan curiosas por su presentación, sobre todo las que presentan aspectos multimedia; es en estas páginas donde se pueden utilizar todos los recursos multimedia.

Busca multitud de estímulos, de cauces y de medios para obtener la información, resultado de su tendencia a un estilo activo y visual.

Es el estudiante que más direcciones consultó en la segunda sesión, unas 60. La cantidad de direcciones de esta selección le parece suficiente aunque añade que “cuanto más mejor”, interpretamos que lo dice refiriéndose al primer listado que tenía sólo 22 enlaces, y no como que quiere más direcciones. A pesar de visitar un número tan elevado de páginas, algunas de ellas las consultó en la sesión anterior, se detuvo en las que le interesaron, seleccionadas por objetivos y realizó cuatro actividades completas, aquellas que tenían ejercicios para comprobar las respuestas instantáneamente. Este comportamiento se explica por su dominio del soporte, como decíamos anteriormente y por el carácter *activo* que define su estilo de aprendizaje.

En cuanto al plan de aprendizaje que negociamos con el estudiante, y que presentamos en las páginas 291-293, éste realiza un comentario interesante: añadiría en su proyecto una página que no habíamos seleccionado por obedecer a un planteamiento básicamente deductivo, de

hecho, la hemos clasificado bajo la rúbrica *De la règle à l'application*¹⁴⁶, dentro de la gramática, y VMM presenta, a priori, un estilo cien por cien *inductivo*, los ítems de perfil inductivo que marcó son los siguientes:

- Cuando aprendes te gusta descubrir las reglas por ti mismo, a partir de la observación y del análisis de distintos ejemplos.*
- Creer que tienes capacidad de generalización, es decir, de llegar a lo general desde lo particular.*

Considerábamos que habría otras propuestas a las que les podría sacar más partido, como por ejemplo, una recopilación de enlaces a páginas de contenidos gramaticales (por su carácter *autónomo*) o el sitio *EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire*, que incluimos dentro de la carpeta *La grammaire en contexte*¹⁴⁷ (por su carácter *inductivo*). Esta última propuesta plantea una aproximación a la gramática que va de la práctica a la teoría. La preferencia por la página que VMM nos solicitaba (*Apuntes de gramática francesa para hispanohablantes*) se debe, tal y como nos confirmó VMM en la entrevista, por una parte, a la presentación de la misma, y por otra, al nivel del estudiante. En efecto, se trata de una página que presenta la información y todas las explicaciones en español, aspecto que facilita la comprensión, dado el nivel de lengua de VMM, aunque no le importa trabajar con otras que utilicen el francés como metalenguaje. Hemos de precisar también que al tratarse de una página en lengua materna favorece la autonomía del estudiante, rasgo que le caracteriza, en el sentido de que no necesita de nadie que le facilite la comprensión de las

¹⁴⁶ Apuntes de gramática francesa para hispanohablantes: <http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm>. La estructura de los contenidos se basa generalmente en la exposición de las reglas gramaticales en español y a continuación enlaces a ejercicios prácticos en los que se aplican esas reglas.

¹⁴⁷ *EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire* : <http://fr-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm>. En primer lugar se presentan temáticamente las actividades a realizar, y las explicaciones-reflexiones gramaticales se obtienen a partir de las respuestas correctas o incorrectas o a petición del aprendiente

instrucciones o planteamientos. Por otro lado, este estudiante se identificó también con un rasgo del estilo *deductivo* bastante revelador:

Cuando aprendes te gusta tener primero la regla para aplicarla después a casos concretos.

Se planteaba los tres tipos de proyecto: global, de entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua y como complemento de las clases. Proyecto ambicioso, a primera vista, pero claro y preciso en la manera y cronología de ejecución, según manifiesta en la respuesta a las preguntas:

- 5) Si has elaborado un *plan de aprendizaje global* ¿qué sitios, páginas o actividades has seleccionado?
- 6) Podrías establecer una cronología, un orden para el trabajo con esas páginas, qué trabajarías en primer lugar, después...

Las respuestas del estudiante fueron:

- 5) Páginas con ejemplos de completar, de consulta, de léxico, de literatura, aspectos culturales y juegos.
- 6) Primero la gramática, después léxico, después ejercicios y cuando tuviese una buena comprensión, la literatura y los aspectos culturales. Para descansar realizaría juegos.

Así pues, le propusimos un amplio abanico de enlaces, que el estudiante observó y valoró. De esta manera señaló el enlace que incluiría (al que hemos aludido anteriormente) y otro que rechazaría (ejercicios de elección múltiple). Esto nos demuestra una vez más el sentido crítico del estudiante. Finalmente el plan de aprendizaje de VMM quedó de la siguiente manera:

- l) Como plan global: empezar a trabajar a partir de cualquiera de estos enlaces. Es aconsejable marcarse pequeños objetivos.
 - FAIS TON CHOIX
 - ✓ Méthode ACCORD): <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexique autocorrectifs, 2 niveaux)

- ✓ CLICNET :
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>
(Activités culturelles, Activités littéraires, Aide en ligne, Compréhension et expression orales, Conjugaison des verbes Dictionnaires, Expression écrite, Evaluation, Orthographe, Phonétique...)
- ✓ Tour du monde : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/>
(Portails pédagogiques, Cours de français, Phonétique, Grammaire-verbos Lexique, Dictionnaires, Revues électroniques, Bibliothèques électroniques, Annuaires Ressources, Librairies électroniques Documents sonores, Oeuvres, Auteurs, Critique, La chanson française)
- ✓ Ressources de français sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (l'Internet au service de l'apprentissage du français)
- ✓ Toilberta : <http://www.2learn.ca/Toile2/toileberta.html>
(des ressources pour les apprenants, des ressources pour les enseignants)

II) Travailler certains aspects de la langue :

➤ Léxico :

- ✓ Vocabulaire illustré:
<http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> (à chaque image son mot)
- ✓ Liens au lexique:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/lexique.htm> (listado de vocabulario por temas y enlaces a páginas con actividades y ejercicios de vocabulario)
- ✓ Thèmes variés : Exercices de vocabulaire
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , habría que buscar la opción dictionnaires et vocabulaire)
- ✓ Corps, famille, heures, nombres, animaux, alphabet...:
<http://lexiquefle.free.fr/> (possibilité de télécharger et travailler sans connexion à la red. Se puede escuchar la prononciación de las palabras)
- ✓ Jeux par niveaux:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm>
(améliorer votre vocabulaire de manière ludique).

➤ Oral

- ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
- ✓ Outils pour parler:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (habría que buscar la opción de expresión oral)

➤ Gramática:

- ✓ Exercices grammaticaux:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>, habría que buscar la opción exercices grammaticaux)
- ✓ De la pratique à la théorie: EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire:
<http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm>
(sélectionner le thème, cliquer sur Netquiz, et répondre, l'on obtient une explication-réflexion si on clique sur indice dans le menu de gauche)
- ✓ Apuntes de gramática francesa para hispanohablantes :

<http://yo.mundivia.es/jcnieto/grammar/gramaire.htm> (La grammaire pour hispanophones classée par thèmes et liens à exercices)

III) Complemento de las clases

- ✓ La littérature à écouter : <http://www.storyvox.com/> (para escuchar fragmentos y obras enteras. Posibilidad de leer el texto integro. Literatura clásica)
 - ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line: <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ Civilisation Française: <http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html> (textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Grammaire interactive : <http://grammaire.reverso.net/>
 - ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: un trésor. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)
- Un petit cadeau:
- ✓ Le petit Chaperon Rouge : (jeu de piste) <http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html> (divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
 - ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

5.4.2.3. Caso n° 3: estudiante PMM

Nivel de lengua: A2

Perfil cognitivo y de aprendizaje: perfil *mixto*, aunque destaca el estilo *activo* como dominante y excluyente, es decir, no ha marcado ninguna de las opciones correspondientes al estilo opuesto, el reflexivo.

Como en el caso de VMM, se trata también de una estudiante que se identifica con un nivel A2 de competencia en lengua francesa. Al igual que los dos primeros casos, PMM tiene como lenguas maternas el castellano y el catalán, y aprende el francés como segunda lengua después del inglés. También está aprendiendo alemán, como tercera lengua. Ha aprendido

estas lenguas únicamente en centros institucionales. Valora igualmente como satisfactorio este aprendizaje.

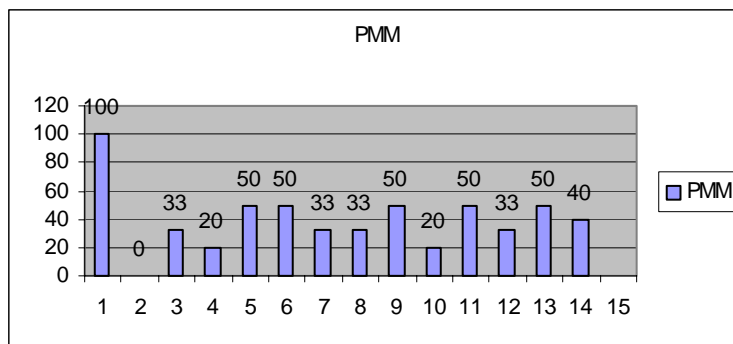
Tiene buen conocimiento de los sistemas multimedia e hipermedia, que utiliza habitualmente. Se conecta a Internet en casa y utiliza esta herramienta para consultar el correo y buscar información, aunque en alguna ocasión lo ha utilizado para aprender lenguas y su experiencia ha sido satisfactoria.

El perfil de PMM como aprendiz difiere notablemente de los anteriores. Su rasgo dominante y excluyente es *activo* al cien por cien. El resto de pares de rasgos se presentan de manera similar con poca diferencia entre ellos como se puede ver en los gráficos siguientes¹⁴⁸:

| ° | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | Activo | Reflexivo | Sintético | Analítico | Inductivo | Deductivo | Dependiente |
| PMM | 100 | 0 | 33 | 20 | 50 | 50 | 33 |

| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|-----------|--------|--------|-------------|----------------|-----------|----------|
| Autónomo | Visual | Verbal | Cooperativo | Individualista | Emocional | Racional |
| 33 | 50 | 20 | 50 | 33 | 50 | 40 |

¹⁴⁸ Recordemos que en el gráfico de columnas, cada uno de los números que figuran en el eje de las abscisas corresponden a uno de los 14 estilos considerados. La correspondencia de número y estilo se refleja en las tablas precedentes. El eje de las ordenadas representa los valores sobre 100 deducidos de las respuestas de los estudiantes al cuestionario de estilos de aprendizaje.



Esta estudiante presenta un claro perfil *mixto* de aprendizaje. El gráfico muestra todos los rasgos con valores relativamente bajos, esto se debe a que la estudiante no se identificó con todas las opciones propuestas. Los valores indican que se identifica con rasgos que pertenecen a estilos opuestos. Señalamos a continuación los rasgos de cada estilo con los que se identifica:

| | |
|---|--|
| SINTÉTICO | ANALÍTICO |
| <input checked="" type="checkbox"/> Cuando abor das un trabajo, te haces una idea general del problema y del final a donde quieres llegar, aunque no tengas claros los detalles del recorrido. Avanzas entonces por tanteo, barajando distintas posibilidades hasta que las cosas parecen irse organizando. | <input checked="" type="checkbox"/> Piensas que manejar informaciones sin conocer los detalles es como "picotear" y te crea inseguridad. |
| INDUCTIVO | DEDUCTIVO |
| <input checked="" type="checkbox"/> Crees que tienes capacidad de generalización, es decir, de llegar a lo general desde lo particular. | <input checked="" type="checkbox"/> Cuando aprendes te gusta tener primero la regla para aplicarla después a casos concretos. |
| DEPENDIENTE | AUTÓNOMO |
| <input checked="" type="checkbox"/> Cuando trabajas te gusta que alguien te controle un poco o asuma la responsabilidad de las decisiones. | <input checked="" type="checkbox"/> Tu mejor estímulo es tu propio avance. |

Como en los casos anteriores, esta estudiante se ha encontrado más decidida en la segunda sesión que en la primera, sin embargo no dice lo mismo en la tercera sesión, simplemente afirma que sabía por dónde empezar a trabajar. Le parece suficiente la cantidad de direcciones ofrecida en todos los casos. Está de acuerdo con el plan de aprendizaje que le presentamos tras la entrevista, coincide con el suyo, sin embargo prefiere trabajar con el documento de la segunda sesión, porque así tiene “más donde elegir”. Se plantea continuar trabajando el francés con Internet a modo de consulta, “para cuando tenga alguna duda”, como así lo hace ver programando un plan de entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua. Por el momento, le interesa reforzar la expresión escrita y ha seleccionado varios sitios que le pueden ayudar. Ha organizado el trabajo con esos sitios cronológicamente. Pese a identificarse mínimamente con el perfil autónomo, esta actitud es propia de él. Del mismo modo, los sitios que la estudiante ha retenido en su proyecto estaban pensados para dar respuesta a un aprendiz con rasgos de autonomía. Entre ellos: *C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit*¹⁴⁹, aconsejado para trabajar la expresión escrita de manera autónoma; y toda la carpeta de *Lectures interactives*¹⁵⁰, en la que encuentra narraciones cuya trama evoluciona en función de las opciones de continuación que el lector elige. PMM ordena su plan a corto plazo para trabajar la expresión escrita de la siguiente manera:

¹⁴⁹ *C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit* <http://www.cafe.umontreal.ca/>

¹⁵⁰ Lectures interactives:

- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : <http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>;
- ✓ Créer une histoire à partir d’une fable :
<http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>;
- ✓ *L’histoire de Solargilan* : <http://www.clicksouris.com/solargilan/intro.htm>
- ✓ *Un souterrain d’enfer* : <http://lencrier.net/usde/intro.htm>

1. C.A.F.É. *Cours Autodidactique de Français Écrit*
2. *Les tolérances orthographiques*¹⁵¹
3. *Dictées en ligne*¹⁵²
4. Lectures interactives

El hecho de identificarse con rasgos de perfil *dependiente* y con rasgos de perfil *autónomo*, pueden deberse a que desarrolla un aprendizaje estratégico, adaptándose según las tareas.

5.4.2.4. Caso nº 4: estudiante LMB

Nivel de lengua: A2

Perfil cognitivo y de aprendizaje: *analítico, deductivo y cooperativo*, como rasgos dominantes y excluyentes; alto grado de *reflexivo, dependiente, verbal*

Nuestro cuarto caso lo situamos también en un nivel A2. a diferencia de los casos anteriores, la lengua materna de LMB es el castellano, por lo tanto el catalán ha sido su primera lengua no materna aprendida, el inglés la segunda, y aprende francés como tercera lengua. Ha aprendido estas lenguas por diversas vías: en centros institucionales, academias, cursos intensivos y viajando a Inglaterra, en el caso del inglés. Califica de satisfactorio el aprendizaje en academias y en el país; no tanto, la formación recibida en el colegio e instituto, que considera de nivel muy bajo y centrada exclusivamente en aspectos gramaticales.

¹⁵¹ *Les tolérances orthographiques* : <http://www.co-gruyere.ch/Tolerortho/ortho1.html>.

Texte théorique

¹⁵² Dictées en ligne (plus d'autres exercices, correction immédiate):
<http://contact.educ.infinet.net/dirfran/exerce/exerce.htm>

Domina los sistemas multimedia e hipermedia y utiliza Internet, como en los casos anteriores para consultar el correo, buscar información y para leer la prensa. Hasta ahora, no solía utilizar recursos de Internet para aprender lenguas porque no conocía páginas con las que poderlo hacer:

No suelo utilizar la red para aprender lenguas, pero porque hasta ahora no tenía información de las páginas donde podía entrar, cada vez tengo más información y voy utilizando más a menudo dichas páginas.

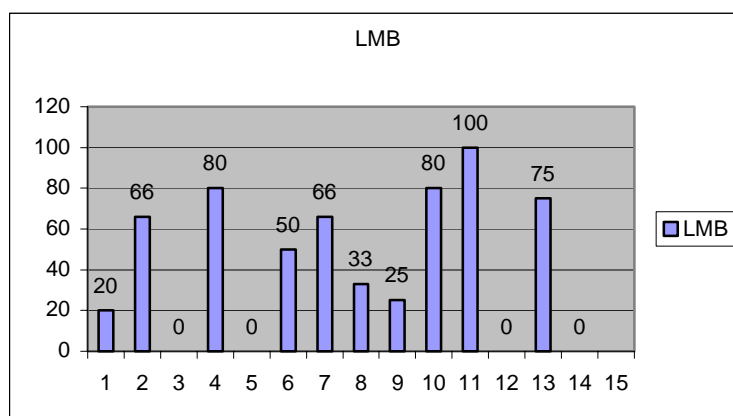
LMB se conecta a Internet en casa. Se muestra entusiasmada con esta experiencia y asegura que empezará a utilizar la red para aprender lenguas a partir de ahora.

LMB se presenta como el perfil opuesto de nuestro caso nº 2, VMM. Los rasgos dominantes y excluyentes¹⁵³ de LMB son *analítico*, *deductivo* y *cooperativo*, predominan también los estilos *reflexivo*, *dependiente* y *verbal* sobre sus opuestos. Muestra también rasgos de un estilo *emocional*, que como veremos más adelante será relevante para la elección de algunas páginas. Presentamos a continuación los gráficos que representan estos datos:

¹⁵³ Recordemos que cuando decimos que un rasgo es *dominante* y *excluyente*, queremos decir que el estudiante no se ha identificado con ninguna afirmación del rasgo opuesto. Por ejemplo LBM ha seleccionado opciones del perfil *analítico* con valor 80, el perfil opuesto es *sintético*. LMB no se ha identificado con ninguna opción del perfil sintético, así pues tenemos 80 de analítico, es decir, rasgo dominante, y excluyente porque tiene 0 en perfil sintético.

| | | | | | | | |
|-----|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| | 1 Activo | 2 Reflexivo | 3 Sintético | 4 Analítico | 5 Inductivo | 6 Deductivo | 7 Dependiente |
| LMB | 20 | 66 | 0 | 80 | 0 | 50 | 66 |

| | | | | | | |
|---------------|-------------|--------------|-------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| 8 Autónomo | 9 Visual | 10 Verbal | 11 Cooperativo | 12 Individualista | 13 Emocional | 14 Racional |
| 33 | 25 | 80 | 100 | 0 | 75 | 0 |



Si recordamos a VMM: sintético, inductivo, individualista, activo, autónomo y visual, observamos que la oposición es evidente. Veamos hasta qué punto difiere también su actitud, su comportamiento y sus exigencias frente a la misma experiencia.

La manera de proceder en las tres sesiones fue similar, leer de manera global los documentos y seleccionar. Ante las páginas que seleccionaba, actuó de igual forma, mostrando con esta actitud rasgos de los estilos analítico y verbal¹⁵⁴ que la caracterizan.

Contrariamente a nuestras previsiones, LMB no se ha sentido más decidida en las sesiones 2 y 3 que en la primera, en las tres manifiesta que

¹⁵⁴ Remitimos al apartado 5.3.2.1., páginas 224-227, en el que encontramos una descripción de las principales características de los estilos de aprendizaje analizados.

se sentía segura, sabía por dónde empezar. Sin embargo, como en todos los casos, la clasificación propuesta en la segunda sesión, le ha ayudado a decidir. Es uno de los pocos casos que ha trabajado en la segunda sesión a través del documento FRANÇAIS EN INTERNET. A priori, el trabajo con esta interfaz es más lento, ya que obliga a utilizar la barra de desplazamiento vertical continuamente. Suponemos que su carácter *reflexivo* y *planificador* le han llevado a preferir tener algo de información sobre lo que aporta este documento, antes de lanzarse a trabajar. Su carácter *emocional* ha sido determinante también en la elección de las páginas, dejándose influenciar por los comentarios que el documento ofrecía, así pues no ha resistido la tentación de visitar aquellos sitios que calificábamos como “muy interesantes”, “divertidos”, “bonitos”. Se interesa también por los aspectos culturales e incluso sentimentales, lanzándose a “la conquista del príncipe”¹⁵⁵ en una actividad de expresión escrita propuesta por la página *Le bal du prince*, en la que se ha de escribir una carta de amor dirigida al príncipe *Rodolfe*. Las mejores cartas se publican en la red.

En la primera sesión, a diferencia de VMM, sólo entró en una dirección, correspondiente a un sitio holístico¹⁵⁶ y desde éste navegó por diferentes sitios:

He entrado en la página de *flenet* y una vez dentro me he movido por varias áreas: *grammaire*, *culture et civilisation*, y *lexique*¹⁵⁷.

Prefiere que le den los materiales organizados, como en la segunda sesión, y le digan lo que tiene que hacer, como en la tercera.

¹⁵⁵ *Le bal du prince* : <http://www.captage.com/>.

¹⁵⁶ Cours de FLE pour internautes:

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/indextour.htm>

¹⁵⁷ Las cursivas que aparecen en esta cita de la estudiante son nuestras.

En el plan de aprendizaje que le proponíamos, como entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua, echó de menos algún enlace a sitios literarios:

También me gustaría que se incluyera alguna página más de literatura y relacionado con la pronunciación.

Una muestra más de que en esta estudiante, aquellos rasgos que considerábamos como complementarios y variables dependientes, *emocional* y *verbal*, en ella son rasgos principales y definidores de su personalidad como aprendiz. Y efectivamente, se confirma la diferente manera de actuar de VMM y LMB, que presentaban perfiles opuestos.

5.4.2.5. Caso nº 5: estudiante TGV

Nivel de lengua: A2

Perfil cognitivo y de aprendizaje: *activo, sintético, inductivo, dependiente, cooperativo, emocional.*

El presente caso es el último que presentamos de nivel A2 de lengua. Como en el caso nº4, la lengua materna de esta estudiante es el castellano y aprende el francés como tercera lengua después del catalán y el inglés. Ha aprendido estas lenguas en el colegio y en el instituto. Considera estos aprendizajes decepcionantes, piensa que:

No se da la suficiente importancia a las lenguas en la enseñanza.

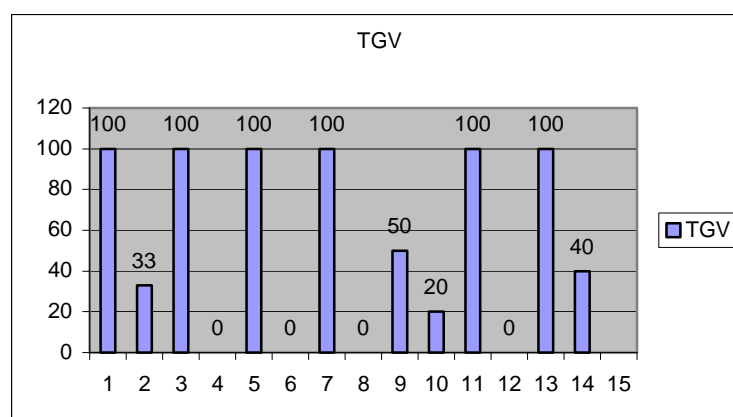
Conoce el funcionamiento de los sistemas multimedia pero no los utiliza habitualmente. Internet lo utiliza, como todos, para buscar información y consultar el correo electrónico. A diferencia de los casos

anteriores, nunca se ha servido de Internet para aprender lenguas. Se conecta en casa.

Su perfil como aprendiz podríamos decir que es una combinación de dos de los anteriores. Es *activa, sintética e inductiva* como el caso nº2, VMM, y es *dependiente, emocional y cooperativa* como el caso nº 4, LMB. Este es el motivo por el que hemos seleccionado a esta estudiante para nuestro análisis. Veamos la representación de los datos en los gráficos:

| | 1 Activo | 2 Reflexivo | 3 Sintético | 4 Analítico | 5 Inductivo | 6 Deductivo | 7 Dependiente |
|-----|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| TGV | 100 | 33 | 100 | 0 | 100 | 0 | 100 |

| 8 Autónomo | 9 Visual | 10 Verbal | 11 Cooperativo | 12 Individualista | 13 Emocional | 14 Racional |
|---------------|-------------|--------------|-------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| 0 | 50 | 20 | 100 | 0 | 100 | 40 |



El hecho de compartir rasgos con otros estudiantes nos hacía pensar que podía presentar también parte de las actitudes de ellos. Lo que nos

interesaba era ver el modo en que se articulaban o combinaban estos rasgos.

De los casos analizados hasta ahora, es el primero que sostiene que en la primera sesión de trabajo se sintió perdida, no sabía por dónde empezar, en qué dirección entrar¹⁵⁸. En la pregunta que para el mismo fin se formula en el segundo cuestionario de evaluación, no se pronuncia, y es sólo en el tercero donde afirma que con el plan personalizado se ha sentido más decidida que en las sesiones anteriores, obedeciendo a un carácter *dependiente*, que prefiere que le guíen, le dirijan y le digan qué tiene que hacer, era el caso también de LMB.

Por otro lado, tanto en la primera como en la segunda sesión ha consultado prácticamente todas las direcciones y carpetas que se presentaban para poder después decidir qué trabajar, misma manera de proceder que VMM, respondiendo a un estilo *activo y globalizador*.

En cuanto a forma de presentación de los recursos de Internet para aprender, prefiere una selección de páginas adaptadas a sus objetivos y necesidades “porque así no pierdo el tiempo –dice- mirando lo que me interesa, ya que lo tengo seleccionado”. Esta afirmación da clara cuenta de sus rasgos *dependiente y activo*, no pierde el tiempo buscando y puede hacer otras cosas. A priori, podría pensarse que la presencia del rasgo más activo implica también la presencia del rasgo más autónomo, en este caso, por el contrario, vemos que no es así.

En cuanto al tipo de páginas visitadas, se aproxima más al tipo de LMB, interesándose por la cultura y la civilización, aspectos relacionados con el turismo y el contacto directo con hablantes de lengua francesa. En

¹⁵⁸ Ver Anexos XII, XIII y XIV, páginas 457, 459 u 462, correspondientes a los cuestionarios de evaluación de las tres sesiones de trabajo con recursos de Internet.

este caso también resulta relevante el rasgo catalogado inicialmente como complementario, en TGV, al igual que en LMB, es fundamental. De hecho en su plan de aprendizaje:

Comenzaría primero la parte de cultura, después repasaría mis conocimientos de la lengua.

Es la única estudiante, de los 17 que realizaron la experiencia, que piensa que tendría dificultades para confeccionar un proyecto de aprendizaje del francés con Internet, como así lo explica:

No creo que sea capaz de estudiar la lengua con este material pero resulta muy interesante como complemento, para rellenar huecos que se quedan en las clases.

Aprecia sin embargo las posibilidades del medio para reforzar aspectos que difícilmente se trabajan en clase como son la comprensión y expresión orales, las propuestas de Internet pueden resultar una buena práctica.

Valora muy positivamente la experiencia realizada, que califica de interesante, entretenida y muy útil.

En cuanto al proyecto de aprendizaje, parece extraño que sólo esta estudiante no se sienta capaz de llevarlo a cabo, y el resto sí. Creemos que la explicación radica en que la mayoría de estudiantes entiende por “proyecto”: actividades complementarias a un plan que establece el programa de la asignatura, proyecto de entrenamientos, de juegos, de consultas o informaciones, etc., en cualquier caso un proyecto parcial y con objetivos bien definidos.

5.4.2.6. Caso nº6 : estudiante NBR

Nivel de lengua: B1

Perfil cognitivo y de aprendizaje: rasgos dominantes y excluyentes pero con valores bajos, entre 33 y 66: *sintético, deductivo, dependiente;* Más *activo* que reflexivo y *visual* que verbal.

NBR es el primero de los tres casos que analizamos de nivel B1. En esta estudiante hay que señalar que también posee ciertas competencias correspondientes a un nivel B2, en comprensión oral y escrita.

Sus lenguas maternas, como en los tres primeros casos son el castellano y el catalán. El francés por tanto, lo aprende como segunda lengua tras el inglés. Igual que el tercer caso, PMM, estudia también alemán como tercera lengua. Ha aprendido estas lenguas en centros institucionales, en Escuela Oficial de Idiomas y en clases particulares. Valora satisfactoriamente estos aprendizajes aunque considera que para obtener conocimientos en profundidad hay que prepararse fuera del colegio o instituto:

En el colegio y en el instituto obtienes únicamente los conocimientos básicos, una preparación; si quieres aprender bien una lengua has de dedicarte a ella fuera de los centros o posteriormente con cursos de un nivel más elevado.

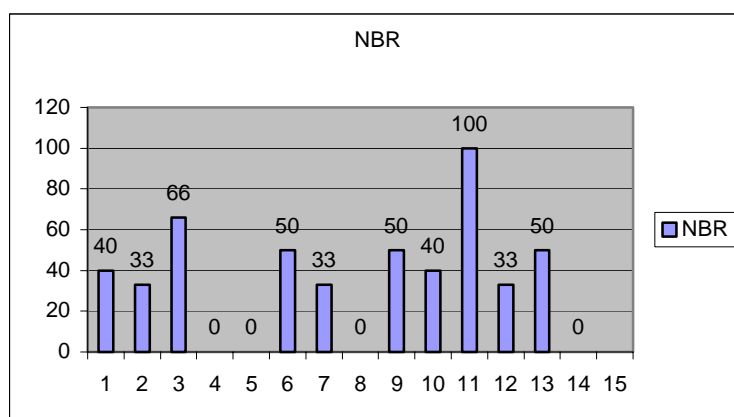
Sabe manejar los sistemas multimedia pero no los utiliza habitualmente. Se conecta a Internet en casa y en la Universidad para buscar información, consultar el correo y resolver dudas terminológicas de textos que necesita traducir. Está cursando estudios de Traducción e Interpretación y su principal interés por el francés es de cara a su futuro

profesional. Veremos cómo a lo largo de toda la práctica en Internet, los sitios que selecciona estarán determinados por este factor personal, más que por su estilo cognitivo.

Presenta un perfil bastante definido, pero con valores bajos, entre 33 y 66 en la mayoría de los casos. Como rasgos dominantes y excluyentes encontramos, *sintético*, *deductivo* y *dependiente*, más *activo* que reflexivo y *visual* que verbal, pero con poca diferencia como podemos observar a continuación:

| | 1 Activo | 2 Reflexivo | 3 Sintético | 4 Analítico | 5 Inductivo | 6 Deductivo | 7 Dependiente |
|-----|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| NBR | 40 | 33 | 66 | 0 | 0 | 50 | 33 |

| 8 Autónomo | 9 Visual | 10 Verbal | 11 Cooperativo | 12 Individualista | 13 Emocional | 14 Racional |
|---------------|-------------|--------------|-------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| 0 | 50 | 40 | 100 | 33 | 50 | 0 |



A pesar de haberse identificado con pocas de las afirmaciones dadas en el cuestionario para cada perfil, nos han ayudado a situarla en uno o en

otro, al igual que en el caso nº1, los comentarios que escribe. Así por ejemplo declara que:

Es necesario un aprendizaje “teórico”¹⁵⁹ de cada lengua. Pero pienso que donde se aprende de verdad es en la práctica. No siempre es posible planificarse un tema, hay que arriesgarse y aprender de los errores, y escuchando.

Esta afirmación la sitúa indudablemente en un carácter *activo*, experimentador, pragmático, al igual que la siguiente en el *deductivo*, por lo que respecta a la gramática:

Intentar averiguar la regla por mí misma me confunde. Prefiero que me den la regla y luego aprenderla con la práctica.

NBR nos confirma también alguna de las hipótesis de partida en nuestro estudio: en primer lugar, la clasificación de los recursos le ayuda a seleccionar, pero no especialmente la organización en carpetas, al igual que LMB, también de estilo dependiente, obtienen la información a través del documento comentado, aunque NBR no se deja llevar tanto por los comentarios atrayentes del documento. Tiene más claros sus objetivos, reconoce sus carencias y se las plantea como objetivos para reforzar.

En segundo lugar, echa en falta en el listado de direcciones ordenadas alfabéticamente, una organización, tal y como dice:

Clasificándolas temáticamente: gramática, literatura, aspectos culturales, páginas de aprendizaje del francés...

Finalmente, aprecia también que le ofrezcan los recursos de Internet seleccionados en función de sus objetivos y necesidades.

¹⁵⁹ Las comillas están marcadas por la estudiante autora de la cita.

Su carácter activo le ha hecho, al igual que a VMM y TGV, consultar un buen número de direcciones, lamentando no haber tenido tiempo suficiente para verlas todas. Su manera de proceder también es similar en todas las sesiones: trabaja por orden, supone que la profesora ha colocado en primer lugar aquello que es más importante, intenta mirar la mayor parte de las propuestas y luego decidir cuáles de ellas seleccionará para trabajar los objetivos que se plantea. Éstos, están enfocados al entrenamiento gramatical y léxico y posteriormente a la comprensión y expresión escritas, por este orden, tal y como lo expresa en la cronología de su proyecto de aprendizaje:

En primer lugar trabajaría la gramática con sus correspondientes ejercicios y luego con el léxico, más ejercicios, para terminar con la comprensión y la expresión escritas.

Este interés por conocerlo todo, le ha impedido realizar actividades en las sesiones. Cuando ha realizado alguna, ha sido más bien para comprobar el funcionamiento del sistema.

Las páginas que visita con mayor interés y en las que se detiene más tiempo son aquellas que le pueden servir para su futuro profesional como traductora: traductores, diccionarios y glosarios en línea, ejercicios de léxico.

A propósito del léxico, la propuesta que sugerimos para el plan de aprendizaje de NBR, contemplaba la inclusión de distractores y omitía enlaces apreciados por la estudiante, tal y como anunciábamos en 5.3.4.3. En efecto, teniendo en cuenta su estilo dependiente y deductivo, intencionadamente no le propusimos una dirección, que nos constaba que conocía, y que se adapta perfectamente a su carácter. Se trata de la página

de *Vocabulaire illustré*¹⁶⁰, en la que podía encontrar una gran cantidad de fichas de vocabulario clasificadas temáticamente y cuya propuesta de actividad consiste en atribuir el nombre al objeto que se presenta en imágenes. Tal y como suponíamos, la estudiante echó en falta esta página y nos hizo saber que la incluía en su proyecto.

Valora muy positivamente los recursos que Internet le puede ofrecer, pero es selectiva en el uso que hará de ellos, pues según dice:

Para trabajar los ejercicios, la gramática prefiero sobre papel.

5.4.2.7. Caso nº7 : estudiante CGG

Nivel de lengua: B1

Perfil cognitivo y de aprendizaje: tendencia a *reflexivo, sintético, deductivo*, aunque presenta también rasgos de los estilos opuestos.

CGG posee también un nivel de competencia lingüística B1, claramente identificado. Su lengua materna es el castellano. Aprende por tanto el francés como tercera lengua, después del catalán y del inglés. Ha aprendido estas lenguas en centros institucionales y en cursos intensivos. Valora positivamente estos aprendizajes.

Conoce el funcionamiento de los CD-Rom pero no los utiliza habitualmente. Declara no saber navegar por Internet, las pocas veces que se conecta es en la Universidad y únicamente para buscar información. Éste ha sido uno de los motivos que nos ha hecho decantarnos por la selección

¹⁶⁰Vocabulaire illustré:

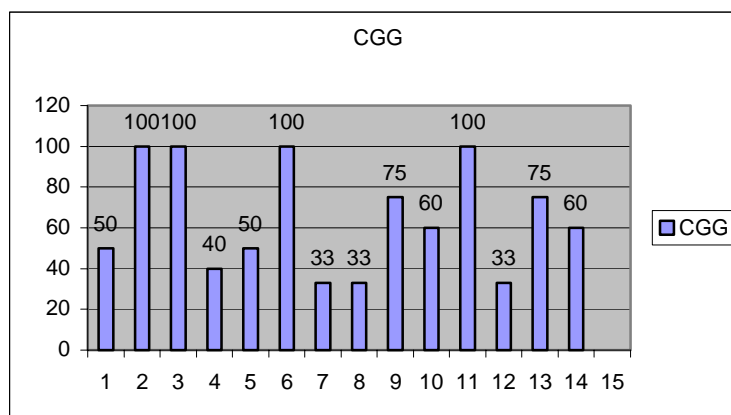
<http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm>

de esta estudiante para nuestro análisis. Nos interesaba conocer su punto de vista como novel en la utilización de las TIC.

Identificamos a nuestra estudiante con una clara tendencia a los estilos *reflexivo*, *sintético*, *deductivo*. Presenta el mismo valor en los estilos *autónomo* y *dependiente*. Presenta también rasgos de los estilos opuestos, como podemos comprobar seguidamente:

| | | | | | | | |
|-----|--------|------------|------------|-----------|-----------|------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | Activo | Reflexivo | Sintético | Analítico | Inductivo | Deductivo | Dependiente |
| CGG | 50 | 100 | 100 | 40 | 50 | 100 | 33 |

| | | | | | | |
|-----------|-----------|--------|-------------|----------------|-----------|----------|
| 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Autónomo | Visual | Verbal | Cooperativo | Individualista | Emocional | Racional |
| 33 | 75 | 60 | 100 | 33 | 75 | 60 |



Anotamos a continuación las opciones correspondientes a los perfiles *dependiente* y *autónomo* con las que se identifica:

| DEPENDIENTE | AUTÓNOMO |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> <i>Te gusta recibir una evaluación externa de tu trabajo. Que se te apruebe o se te critique.</i> | <input checked="" type="checkbox"/> <i>Tu mejor estímulo es tu propio avance.</i> |

Se identifica con todas las afirmaciones de los perfiles *reflexivo*, *sintético*, *deductivo* y *cooperativo*, aunque también selecciona opciones de los estilos opuestos. Reproducimos a continuación las opciones que marca de los estilos *activo*, *analítico*, *inductivo* e *individualista*, respectivamente:

- **Activo:**
 - Según tu opinión, para aprender una lengua es necesario utilizarla.*
 - La reflexión puede venir después. Crees que la práctica hace maestros.*
- **Analítico:**
 - Te gusta avanzar paso a paso, sin pasar adelante si lo anterior no está claro, aun en el caso de que no tengas una representación de la estructura global.*
 - Piensas que manejar informaciones sin conocer los detalles es como "picotear" y te crea inseguridad.*
- **Inductivo:**
 - Crees que tienes capacidad de generalización, es decir, de llegar a lo general desde lo particular.*
- **Individualista:**
 - Cuando tienes que trabajar con más personas tienes la impresión de avanzar más despacio porque, ponerse de acuerdo lleva mucho tiempo.*

CGG comparte muchos rasgos con el primero de los casos analizado, CLM, que también se presentaba como reflexiva, sintética, deductiva y similar presencia de rasgos autónomos y dependientes, aunque los valores son diferentes. Y se opone en buena medida al caso anterior nº6, NBR, que es de su mismo nivel.

Como era de suponer, el desconocimiento del medio hizo que esta estudiante en la primera sesión se sintiera realmente perdida, sin saber por dónde empezar y apenas cómo moverse dentro de una página. Formula preguntas referentes a la navegación, tanto a sus compañeros como a la profesora. En las siguientes sesiones se sintió más segura y decidida.

Sin embargo, esta falta de dominio no mermó en exceso su productividad, ya que visitó numerosas páginas en las tres sesiones y en todas ellas fue seleccionando aquellas que más se adaptaban a sus necesidades y nivel, para realizar actividades, unas siete u ocho en cada sesión. Se muestra así como la estudiante que más actividades completas realiza en cada sesión. Esto demuestra que la falta de dominio del sistema no es un gran obstáculo, el problema se resuelve con un poco de práctica, en el caso de nuestra estudiante, es posible que el conocimiento de la lengua le haya favorecido la navegación.

El reflejo de su perfil como aprendiz lo encontramos en el plan de aprendizaje que se plantea: como complemento de las clases, a corto plazo,

Adecuando las actividades que me ofrece Internet al temario de la asignatura. Si no es así prefiero hacer una selección de actividades para aprender por niveles.

Será el profesor de la asignatura quien tome las riendas de su aprendizaje y decida lo que tiene que trabajar, establecido en un temario (dependiente) y si no es el profesor será el nivel que marque la pauta. Las páginas seleccionadas son de carácter deductivo y de corte tradicional: conjugar verbos, para poder escribir.

Como en todos los casos, la organización en carpetas le ayuda a seleccionar los recursos. Valora muy positivamente la actividad y declara

tener intención de continuar con el aprendizaje en la red. Aprecia las potencialidades de Internet y muy especialmente la posibilidad que suelen ofrecer la mayoría de las propuestas de obtener una corrección inmediata de sus producciones, le molesta tener que esperar a la semana siguiente para que el profesor le entregue los trabajos corregidos. Este es uno de los aspectos que suele atraer más a los que se inician en la aventura del aprendizaje por la red.

Por otro lado, estos comentarios son reflejo también de una cultura de enseñanza dependiente de la evaluación del profesor. El estudiante muestra una actitud pasiva y carece de criterios para poder establecer una evaluación interna.

5.4.2.8. Caso n°8 : estudiante EER

Nivel de lengua: B1

Perfil cognitivo y de aprendizaje: *autónomo, reflexivo, analítico, emocional, verbal*; presenta el mismo grado de *inductivo* que *deductivo*.

EER es el último de los tres casos identificados con el nivel B1 que analizaremos, posee también ciertas competencias de lengua escrita correspondientes al nivel B2. Sus lenguas maternas son el castellano y el catalán, como primera lengua no materna ha aprendido el inglés y el francés como segunda. Éstas las ha aprendido en centros institucionales y en el país. Su experiencia ha sido satisfactoria.

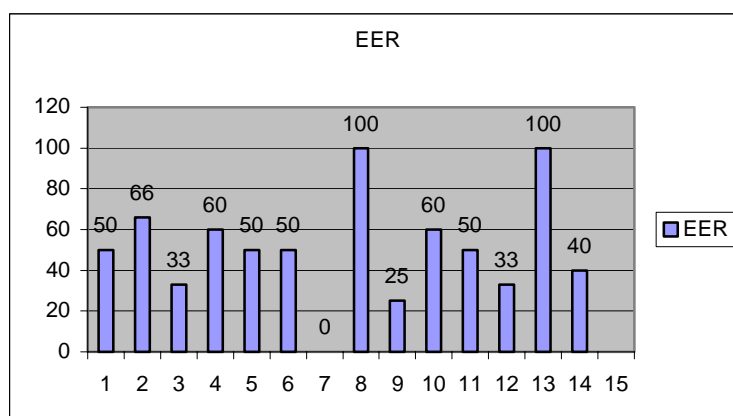
Tiene buen conocimiento de los sistemas multimedia e hipermedia, que utiliza habitualmente. Se conecta a Internet en casa y en la Universidad

para consultar el correo, buscar información y leer la prensa, como LMB. Nunca ha intentado utilizar la red para aprender lenguas.

EER presenta una combinación de rasgos que no hemos encontrado hasta ahora. Comparte con LMB los rasgos de *reflexivo*, *analítico* y *emocional*, pero difiere en los rasgos *autónomo* e *inductivo* que compartiría en diferente medida con VMM, ambos, caso n°4 y n°2 respectivamente de nivel A2. Tenemos por tanto, que la estudiante n°8 se caracteriza por ser *reflexiva*, *analítica*, *autónoma* y *emocional*. Señalamos este último perfil, porque como en el caso de LMB y de TGV, veremos que resulta relevante en la elección de recursos.

| | 1 Activo | 2 Reflexivo | 3 Sintético | 4 Analítico | 5 Inductivo | 6 Deductivo | 7 Dependiente |
|-----|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| EER | 50 | 66 | 33 | 60 | 50 | 50 | 0 |

| 8 Autónomo | 9 Visual | 10 Verbal | 11 Cooperativo | 12 Individualista | 13 Emocional | 14 Racional |
|---------------|-------------|--------------|-------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| 100 | 25 | 60 | 50 | 33 | 100 | 40 |



En efecto, al igual , que LMB, es una de las pocas estudiantes que en la segunda sesión han utilizado el documento FRANÇAIS EN INTERNET. Y es a través de este documento que se ha dejado influir por los comentarios sugerentes para elegir sus páginas. Como su compañera, no se ha resistido a la tentación de conquistar al príncipe Rodolfe¹⁶¹, trabajando la expresión escrita.

La utilización de este documento responde también a su carácter *reflexivo, analítico y planificador* que la conduce a interesarse por el contenido de los enlaces antes de entrar, para tener más claro dónde conseguir lo que necesita. Está dispuesta a iniciar de inmediato un plan de aprendizaje del francés en la red. Se ha planteado unos objetivos, ha encontrado lo que necesita y se organiza en el tiempo para llevarlo a cabo. Organización acorde con un estilo autónomo.

EER se siente cada vez más decidida según avanzan las sesiones. La clasificación del material le ayuda significativamente en su elección. Tras la primera sesión sugiere para la presentación del listado

Poner al lado de cada dirección un pequeño resumen o frase que indique qué vamos a encontrarnos en cada una.

Prefiere trabajar con una selección de recursos personalizada. El proyecto de aprendizaje que le proponemos coincide en gran parte con el que ella se ha planteado. Ante la pregunta nº 8 del cuestionario de evaluación de la tercera sesión: « Si has elaborado un *plan como complemento de las clases*, ¿qué sitios, páginas o actividades has seleccionado? », EER responde:

¹⁶¹ *Le bal du prince* : <http://www.captage.com/>. Recordamos que esta página propone una actividad de expresión escrita en la que se ha de escribir una carta de amor dirigida al príncipe Rodolfe. Las mejores cartas se publican en la red.

Ressources de français, Méthode ACCORD, exercices grammaticaux, Jacques Prévert, Saint-Exupéry, Cendrars, lexique.

La selección de direcciones, para trabajar como complemento de las clases, que le propusimos fue la siguiente:

- ✓ **Ressources de français sur Internet**¹⁶²:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (l'Internet au service de l'apprentissage du français)
- ✓ **Méthode ACCORD**: <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexique autocorrectifs, 2 niveaux)
- ✓ **Exercices grammaticaux**:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , habría que buscar la opción *exercices grammaticaux*
- ✓ Créer une histoire à partir d'une fable (choisir la suite)
<http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>
- ✓ *L'histoire de Solargilan* (lecture interactive):
<http://www.clicksouris.com/solargilan/intro.htm>
- ✓ *Le bal du prince* : <http://www.captage.com/>
(Écrivez la plus belle lettre d'Amour au Prince Rodolphe. Vous n'avez pas encore réussi à séduire le Prince ? Votre prose sera-t-elle plus efficace ?)
- ✓ Jeux par niveaux: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm>
(améliorer votre vocabulaire de manière ludique)
- ✓ **Liens au lexique**:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/filenet/courstourdumonde/lexique.htm> (liste de vocabulaire classé par thèmes et liens à des pages avec des activités et exercices de vocabulaire)
- ✓ Civilisation Française: <http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
(textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports...)
- ✓ **Fragmentos escritos y leídos de la obra de B. Cendrars**
<http://www.wanadoo.fr/dossiers/cendrars/>
- ✓ **Jacques Prévert** (images, photos, textes,...):
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/9900/bin73/homepage.htm>
- ✓ **Le site de la société pour l'oeuvre et la mémoire d'Antoine de Saint-Exupéry**: <http://www.saint-exupery.org/>
- ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line:
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
- ✓ Grammaire interactive (Les réponses à vos questions d'orthographe, de grammaire, des tests...): <http://grammaire.reverso.net/>
- ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: un trésor. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)
- ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>

¹⁶² Marcamos en negrita los enlaces que la estudiante retuvo en su proyecto de aprendizaje y que coinciden con los propuestos por la profesora.

5.4.2.9. Caso nº9 : estudiante MCC

Nivel de lengua: B2

Perfil cognitivo y de aprendizaje: rasgos dominantes y excluyentes: *inductivo, cooperativo y emocional*. Rasgos predominantes pero no excluyentes: *autónomo, activo y verbal*.

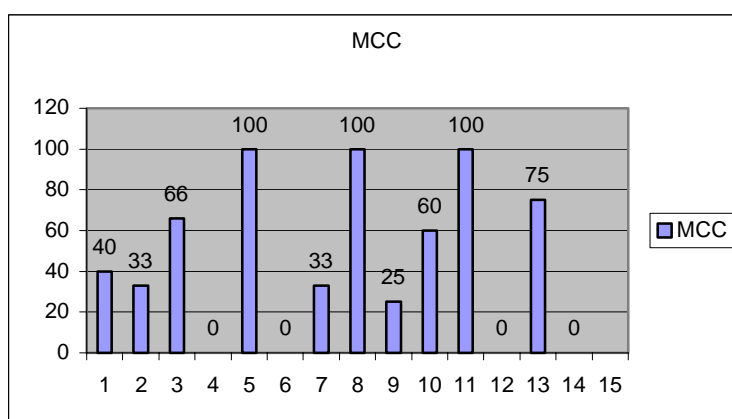
El caso nº9 es el primero de los dos que situamos en el nivel más elevado del grupo, el B2. Sus lenguas maternas, como en la mayoría de casos son el castellano y el catalán. Nos encontramos ante una estudiante que conoce en mayor o menor medida cuatro lenguas extranjeras. En efecto, aprende el francés como segunda lengua tras el inglés y después aprende el portugués y el alemán, por este orden. Ha aprendido estas lenguas por diversas vías: en el colegio e instituto, en el país (para el inglés), por su cuenta y en la Universidad.

Domina los sistemas multimedia e hipermedia, que utiliza habitualmente. Se conecta en Internet en casa para consultar el correo, buscar información, entrar en foros y “chats” e incluso para aprender lenguas, de hecho, el portugués comenzó aprendiéndolo a partir de los “chats” y foros en los que entraba, después se ha organizado un plan de aprendizaje por su cuenta. Su experiencia es muy satisfactoria.

MCC presenta un perfil como aprendiz claramente definido, con rasgos dominantes y excluyentes: *inductivo, cooperativo y emocional*. Rasgos predominantes pero no excluyentes: *autónomo, activo y verbal*.

| | | | | | | | |
|-----|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| | 1 Activo | 2 Reflexivo | 3 Sintético | 4 Analítico | 5 Inductivo | 6 Deductivo | 7 Dependiente |
| MCC | 40 | 33 | 66 | 0 | 100 | 0 | 33 |

| | | | | | | |
|---------------|-------------|--------------|-------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| 8 Autónomo | 9 Visual | 10 Verbal | 11 Cooperativo | 12 Individualista | 13 Emocional | 14 Racional |
| 100 | 25 | 60 | 100 | 0 | 75 | 0 |



Hemos destacado en esta estudiante los rasgos *cooperativo*, *verbal* y *emocional*, considerados generalmente como complementarios o variables dependientes, porque en ella, al igual que en otros estudiantes de manera parcial, estos tienen tanta importancia como los considerados principales o variables independientes (autónomo VS dependiente, inductivo VS deductivo, Sintético VS analítico, activo VS reflexivo) ¹⁶³. Y ello se demuestra por las preferencias que tiene a la hora de utilizar la red. Además, conoce las posibilidades que le ofrece el medio, y las aprovecha, busca sobre todo comunicación directa con los hablantes, bien por “chat”,

¹⁶³ Remitimos al apartado 5.3.2.1., páginas 224-227, en el que presentamos las características y diferencias entre los diferentes rasgos.

por correo, por foros, de hecho en la segunda sesión ya contactó con un persona francesa con la que estuvo comunicándose.

Las páginas que visita con mayor frecuencia tienen relación con la cultura y civilización: literatura, prensa, radio, etc.

En todas las sesiones se encontró tranquila, segura, sabiendo por dónde empezar a trabajar y continuar, esto lo confirma su carácter totalmente *inductivo* y *autónomo* que nos refleja la gráfica y que ella ratifica con un comentario:

No me gusta que me lo den todo hecho, prefiero que me dejen parte del trabajo a mí porque ese esfuerzo es el que me ayudará a aprender.

Su manera de trabajar en las tres sesiones ha sido similar, siempre buscando lo que le interesaba. Entra en numerosas páginas en cada sesión. El dominio del ordenador y sus objetivos claros se lo permiten, ya que rechaza de inmediato aquello que no se ajusta a su plan. Es muy autónoma, resuelve las dificultades y busca soluciones alternativas. La cantidad de recursos ofrecida le parece suficiente, añade, no obstante que “cuanto más mejor”.

Confirmando los criterios de nuestra selección y clasificación, MCC opta por las carpetas nombradas como *Fais ton choix*, que recordemos que estaban pensadas para perfiles de aprendiz con tendencia a la autonomía. Le parece bien que le ofrezcan una selección de recursos de Internet adaptados a sus objetivos y necesidades porque según dice:

(...) así ya tienes lo que necesitas, pero siempre teniendo acceso a un listado de páginas clasificadas (2ª sesión) por si en algún momento necesitas algo más.

Valora la actividad de manera muy positiva y se anima mucho más a continuar utilizando Internet para aprender lenguas, como expresa para finalizar su último cuestionario:

Al tener Internet en casa, a partir de esta sesión y este plan de estudio podré seguir estudiando francés por mi cuenta y al mismo tiempo divertirme y conocer gente de otros países.

5.4.2.10. Caso n°10 : estudiante BCA

Nivel de lengua: B2

Perfil cognitivo y de aprendizaje: Perfil mixto. Presenta rasgos de todos los estilos con valores bastante similares en la mayoría de ellos, destaca, no obstante, el rasgo *inductivo*, y en menor medida *reflexivo* y *emocional*.

Nuestro último caso corresponde también a una estudiante con nivel de competencia lingüística en francés B2. Su lengua materna es el castellano. En consecuencia, al igual que en el caso de los otros compañeros castellanohablantes, para esta estudiante la lengua francesa es la tercera lengua no materna aprendida, después del catalán y del inglés. Estudia también alemán en cuarto lugar. Éstos los ha estudiado en centros institucionales. Valora la experiencia positiva pero con reservas:

Mi experiencia en el aprendizaje de lenguas es satisfactoria, aunque en determinadas ocasiones las clases no hayan sido bien enfocadas o, por el contrario, hayan tenido una buena orientación pero el alumnado no se haya interesado por ellas.

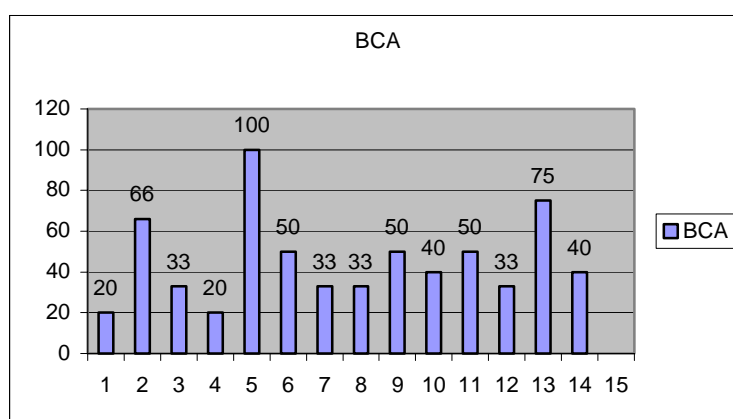
Sabe manejar los sistemas multimedia pero no los utiliza habitualmente. Navega por Internet y se suele conectar en casa y en la

Universidad, para consultar el correo electrónico y para buscar información. No lo ha utilizado para aprender lenguas.

Podríamos calificar el perfil de aprendizaje de BCA como un perfil *mixto*. En efecto, al igual que CGG, caso nº7, presenta rasgos de todos los estilos que hemos contemplado, pero sólo se identifica al cien por cien con uno de ellos, el *inductivo*, CGG se identificaba al cien por cien reflexivo, sintético, deductivo y cooperativo. BCA por el contrario presenta valores muy similares en la mayoría de estilos, como podemos observar en los gráficos siguientes:

| | 1 Activo | 2 Reflexivo | 3 Sintético | 4 Analítico | 5 Inductivo | 6 Deductivo | 7 Dependiente |
|-----|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| BCA | 20 | 66 | 33 | 20 | 100 | 50 | 33 |

| 8 Autónomo | 9 Visual | 10 Verbal | 11 Cooperativo | 12 Individualista | 13 Emocional | 14 Racional |
|---------------|-------------|--------------|-------------------|----------------------|-----------------|----------------|
| 33 | 50 | 40 | 50 | 33 | 75 | 40 |



Podemos señalar, no obstante el *reflexivo* y el *inductivo* como rasgos predominantes, tal y como lo reflejan, además sus propios comentarios:

Me gusta pararme a pensar cuando formulo una frase para ver si la estructuro bien. Aquellos puntos gramaticales que no sé, los pregunto antes de “lanzarme”¹⁶⁴ a hablar.

Cuando leo me gusta fijarme en determinadas palabras que me sorprenden e ir memorizándolas poco a poco para después descubrir con esos distintos ejemplos, las reglas.

Reproducimos los ítems que selecciona BCA en los pares de estilos opuestos en los que la diferencia de predominio es mínima:

| SINTÉTICO | ANALÍTICO |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cuando abor das un trabajo, te haces una idea general del problema y del final a donde quieres llegar, aunque no tengas claros los detalles del recorrido. Avanzas entonces por tanteo, barajando distintas posibilidades hasta que las cosas parecen irse organizando.</i> | <input checked="" type="checkbox"/> <i>Te gusta avanzar paso a paso, sin pasar adelante si lo anterior no está claro, aun en el caso de que no tengas una representación de la estructura global.</i> |

Estas dos opciones las ilustra con los comentarios siguientes:

Siempre que hago un trabajo, los puntos que “fijo” antes son los del principio y el final, y los del núcleo los voy rectificando para que se adapten a lo que está predeterminado.

Cuando no entiendo algo, hasta que no consigo aprenderlo, no lo dejo, consultando todas las guías posibles que me ayuden a conseguirlo. Si no, no me concentro y eso me crea sensación de inseguridad.

En cuanto a los rasgos *dependiente* y *autónomo* se identifica con las siguientes afirmaciones:

¹⁶⁴ Las comillas son de la estudiante.

| DEPENDIENTE | AUTÓNOMO |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> <i>Te gusta recibir una evaluación externa de tu trabajo. Que se te apruebe o se te critique.</i> | <input checked="" type="checkbox"/> <i>Tu mejor estímulo es tu propio avance.</i> |

Añade además:

Siempre me ha gustado que me dijeran cómo me había salido un trabajo para ver qué tal estaba de conocimientos. El que me digan que algo me ha salido bien me ayuda mucho a emprender lo nuevo con ganas.

Del mismo modo se identifica con algunas de las afirmaciones de los estilos *visual* y *verbal*:

| VISUAL | VERBAL |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> <i>Es frecuente que asocies tus recuerdos a imágenes.</i> | <input checked="" type="checkbox"/> <i>Escribir te ayuda a pensar. Para ti las palabras evocan y generan ideas.</i> |
| <input checked="" type="checkbox"/> <i>Comprendes y retienes mejor las informaciones nuevas cuando te las presentan de forma gráfica, visual, con imágenes, cuadros, gráficos...</i> | <input checked="" type="checkbox"/> <i>Te gusta aprender palabras nuevas, incluso en tu lengua materna.</i> |

Refuerza su selección con unos comentarios muy ilustrativos. A propósito de las opciones del perfil *visual* dice:

Muchas veces me acuerdo de algo por la fotografía que lo acompaña o por el dibujo que yo misma me hago. Aparte, los gráficos me ayudan a organizar mis ideas.

Ilustrando su selección de opciones sobre el perfil verbal, afirma:

El redactar un texto me ayuda a organizarme las ideas mentales y conectarlas con otras que “aparentemente” no están relacionadas. Cuando leo un texto, siempre miro en el diccionario las palabras que no sé, para luego poder ponerlas en práctica.

En el inicio de la presentación de este caso nº 10, hemos hablado de una estudiante de perfil mixto, por presentar rasgos de estilos opuestos. Tras el análisis de los comentarios y de las opciones que BCA selecciona, podemos decir que se trata de un estilo adaptable, estratégico (Nunan, 1991, Willing, 1988, Little, Singleton, 1987), que ha ido desarrollando, y que le hace abordar el trabajo de una manera u otra en función de los objetivos, y de la tarea que se le plantee.

En cuanto a los resultados de los cuestionarios de evaluación de las sesiones de trabajo, BCA nos confirma una vez más que las carpetas le ayudan a decidir por dónde empezar. Sugiere presentar las direcciones con explicación del contenido:

En mi opinión, presentaría las páginas con una pequeña explicación para ayudar a la elección.

Prefiere los recursos integrados en un plan de aprendizaje, aunque no desestima el gran listado de la segunda sesión, como medio de consulta y para poder seleccionar según los objetivos que se vaya planteando (vemos en esta opción rasgos de perfil autónomo) y porque ahí encontrará sin duda otros recursos que le sirvan para sus estudios y futuro trabajo. Al igual que NBR, caso nº6, BCA también es estudiante de la titulación de Traducción e Interpretación, y ambas tienen un interés especial en enfocar el aprendizaje de la lengua francesa de cara a su especialidad. Estos objetivos pragmáticos y bien delimitados marcarán de manera notable la selección de BCA de diccionarios, traductores y glosarios, léxico, expresiones idiomáticas, etc.

Su carácter reflexivo le lleva a acceder a pocos enlaces, pero bien seleccionados, ya que primero observa de manera general lo que le ofrecen, y actúa. En cuanto a las actividades ocurre lo mismo, pocas pero trabajadas en profundidad.

Valora las posibilidades informativas de Internet y una vez conocida la oferta de aprendizaje de lengua francesa, no duda en empezar a poner en práctica aquello que ha descubierto.

5.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE CASOS

Antes de pasar a señalar cuáles son las conclusiones que derivan del presente estudio cualitativo, queremos destacar que la fiabilidad de las situaciones experimentales está reforzada por las características de las pruebas y las condiciones en que éstas se realizaron:

- a) Los estudiantes entendieron todas las preguntas de los cuestionarios y respondieron de manera inmediata y directa.
- b) Las preguntas, breves y concisas, pedían respuestas concretas en cada caso. La posibilidad de incluir comentarios a todas las preguntas, ha facilitado en muchas ocasiones la interpretación de los resultados.
- c) No había preguntas ambiguas, ni se han dado generalmente respuestas ambiguas.
- d) Las preguntas eran pertinentes para el estudio de los aspectos que se pretendía analizar.

Los resultados obtenidos a partir del estudio experimental y del análisis de casos, nos llevan a extraer una serie de conclusiones respecto a:

- a) las representaciones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua,
- b) sus actitudes frente al nuevo soporte,
- c) las nuevas necesidades que el medio impone, en términos de estrategias y habilidades a desarrollar, con el fin de hacer un uso rentable y significativo de las nuevas herramientas.

En cuanto a las *representaciones* que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, hemos de decir que tanto éstas, como el perfil cognitivo de cada estudiante, influyen, e incluso condicionan el uso que hacen de las TIC.

Tras el análisis observamos cómo las variables de nivel y de dominio de la tecnología apenas influyen en la manera de buscar, seleccionar, y trabajar la lengua extranjera en Internet, sin embargo los estilos de aprendizaje sí son relevantes. Hemos visto maneras similares de actuar teniendo un mismo estilo como fondo, pero no teniendo un mismo nivel. También es cierto que los contenidos, la presentación y el enfoque cognitivo con el que se diseñan las páginas influyen de manera notable en su selección o no para el aprendizaje.

Por otra parte, las TIC incitan en alguna medida, estrategias que no son estrictamente propias del estilo de aprendizaje del estudiante. Por ello podrá concluirse que tienen una cierta capacidad “formadora”, al menos en potencia.

Encontramos en las declaraciones de los estudiantes, la huella de una representación atomizada de la lengua, como la suma del léxico más la

gramática. Siendo éstos los aspectos a los que, en general, dan mayor importancia, dedicándoles más tiempo y planteándose planes de aprendizaje, en ocasiones, casi exclusivamente basados en el aprendizaje del léxico y de la gramática.

Las *actitudes* de los estudiantes frente a los recursos en red derivan en gran parte de las propias representaciones que tienen de la lengua y del aprendizaje. Con frecuencia buscan lo que ya tienen y encuentran lo que ya saben.

Los estudiantes que conciben el *proceso* de aprendizaje como el seguimiento de las pautas que marca el profesor, buscan en la red programas globales o parciales que les vayan indicando lo que tienen que hacer, los pasos a seguir para conseguir el objetivo. Esta representación de la lengua deriva de una actitud dependiente.

Hay estudiantes que piensan que aprender una lengua es aprender su *gramática* para poder escribir sin cometer errores, de esta manera, tienden a buscar sitios que les proporcionen reglas gramaticales con su correspondiente aplicación práctica a través de ejercicios prefabricados. Esta representación de la lengua deriva de una actitud deductiva y dependiente y de una concepción de la evaluación extrínseca e inmediata, en términos de verdadero o falso.

Por el contrario, los estudiantes que tienen más en cuenta la interacción oral en el aprendizaje de la lengua, tienden a aceptar los errores y a correr más riesgos, lo importante para ellos es la comunicación. Estos estudiantes van más allá de las propuestas pedagógicas y buscan también en los *documentos auténticos* y de comunicación real, una herramienta para su aprendizaje. Esta representación de la lengua deriva de una actitud más inductiva.

Hemos encontrado también estudiantes preocupados por el aprendizaje del *léxico*, para ellos, aprender una lengua es conocer en primer lugar su vocabulario. Conocer el léxico de una lengua les da seguridad en el momento de lanzarse a hablar o escribir. Esta representación de la lengua que deriva de una actitud serialista, poco conceptual y pragmática, lleva a estos estudiantes a buscar y encontrar en muchas ocasiones páginas que contienen propuestas atomizadas no integradas en un nivel más amplio de carácter discursivo.

La *organización y clasificación del material*, la clasificación les ayuda notablemente en la selección, hasta el punto que tras la sesión en la que los estudiantes cuentan con este material dicen que se sienten capaces de confeccionar un plan personalizado de aprendizaje en función de sus intereses. Sin duda, este sistema ayuda al estudiante a desarrollar su autonomía de aprendizaje.

Según los resultados de los cuestionarios de evaluación de las sesiones de trabajo, los estudiantes más autónomos no tienen dificultad y se sienten a gusto, seguros, desde el primer momento, saben por dónde empezar a trabajar. Por el contrario los que son más dependientes, deductivos, se sienten mejor cuantas más precisiones tienen. Esta constatación es obvia, la cuestión es ver cómo afecta esta actitud en el uso de las TIC, que se presentan como una potencial herramienta para el aprendizaje autónomo. En ambos casos, la aceptación ha sido favorable.

Por un lado, el estudiante con tendencia a la autonomía encontrará en las TIC un espacio idóneo a través del cual desarrollar su aprendizaje. Su plan de aprendizaje establecido en función de sus necesidades, objetivos, intereses, disponibilidad temporal, el estudiante buscará, correrá riesgos y

seleccionará los sitios que se adapten a su proyecto a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Por otro, el estudiante de perfil más dependiente, hemos visto según nuestro estudio, que en general encuentra en las TIC muchas propuestas que se adaptan a su manera de trabajar. Hemos comprobado con la selección de recursos presentada que la red ofrece propuestas para abastecer cualquier tipo de necesidad de aprendizaje.

Los usos posibles de las TIC imponen nuevas necesidades que exigen el *desarrollo de estrategias y habilidades*, en función de la aplicación que se desee llevar a cabo¹⁶⁵.

En primer lugar, si se quiere hacer uso de las TIC con una función de *aprendizaje o de investigación y búsqueda significativa de información*, será necesario:

- desarrollar estrategias globales
- inferir por el contexto
- asociar y relacionar
- reformular y reorientar la búsqueda

Estas destrezas, en principio son más propias de tendencias inductivas y sintéticas. Por el contrario, tendencias deductivas y analíticas favorecerán los usos de las TIC como medio de *información, de búsqueda y entrenamiento*, para la obtención de datos y localización de recursos. Para esta función pueden resultar útiles ciertas estrategias serialistas como:

¹⁶⁵ Remitimos al apartado 4.3.1., páginas 166-174, de esta tesis, en el que abordamos con mayor profundidad el tema de las estrategias que es necesario desarrollar para llevar a cabo un aprendizaje de lenguas en autonomía con sistemas hipermedia.

- focalizar en el detalle,
- acumular datos en torno a un núcleo temático o centro de interés por “circuitos de ampliación” u “ondas expansivas”, más que por asociación e inferencia,
- deducir y limitar el campo de lo general a lo concreto

Hay que tener en cuenta que la aplicación de estas estrategias a tendencias deductivas y analíticas es útil, pero limita el uso de las TIC. Por otra parte, no debemos olvidar que poseer la información no es sinónimo de poseer el conocimiento.

Finalmente, utilizar las TIC con una *función productiva y creativa* exigirá el desarrollo de estrategias de:

- contextualización
- planificación
- generalización
- elaboración
- interacción
- independencia de campo

Dichas estrategias están relacionadas con la autonomía de aprendizaje de lenguas y con la disposición a correr riesgos, dos rasgos indispensables para aprender lenguas con las TIC.

Independientemente del uso que se haga de ellas, si se pretende integrarlas en un dispositivo personal de aprendizaje, es necesario tener en cuenta el factor mediación. *Mediación humana* que oriente el proceso de aprendizaje, o mediación proporcionada por el propio sistema que impulse la puesta en marcha de estrategias orientadas a desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Por otra parte, entre las representaciones iniciales y los nuevos hábitos debe mediar igualmente un plan de formación al uso autónomo de las TIC para el aprendizaje de lenguas, habrá que construir “andamiajes”, en el sentido en el que Bruner los define. Es decir, construir conductas que posibiliten la realización de ciertas tareas, sin cuya intervención difícilmente un sujeto determinado podría llevarlas a cabo.

Los planes de enseñanza-aprendizaje deberían recoger por tanto, un doble objetivo: a) aprender algo: saberes y destrezas y b) aprender a aprender, que es inseparable de la capacidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje y los resultados. A nuestro entender, toda propuesta de aprendizaje de lenguas que se presente bajo el formato TIC y que pretenda ser de utilidad en un proyecto de aprendizaje en autonomía debería contemplar estos dos aspectos, de no ser así, se está infravalorando las potencialidades de estos sistemas tecnológicos.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

GENERALES

SAAD STORY

*Un certain Saad¹⁶⁶ un jour
Fut arrêté par un cours d'eau.
Un familier du lieu attirait là les voyageurs.
"Tu ne pourras traverser seul:
Prends ma main, dit le passeur,
Je saurai te mener, je connais tous les pièges".
La traversée fut longue: sans cesse on attendait
Les lents et craintifs, ainsi que les pressés
Qui courraient en tous sens...
Et plusieurs renoncèrent.
Mais derrière l'homme providentiel
Qui tirait, qui poussait,
Qui les portait, même, quand il fallait nager,
L'obstacle fut franchi.*

*Plus loin coulait un large fleuve.
Pas un instant Saad ne songea à le traverser seul.
Mais il ne put trouver de guide:
Il fallait, pour celui-ci, savoir nager
Et celui-là lui demandait une fortune!
Saad dut donc s'arrêter là,
Rêvant, mélancolique, à son destin manqué.*

*Plus tard il rencontra un constructeur de ponts,
Un fabricant de barques, et même un hydrologue.
"J'apprendrai auprès d'eux les rivières,
Et les façons différentes de les franchir".
Mais cet apprentissage était complexe,
Et superflu, souvent pour traverser un simple fleuve.*

*En désespoir de cause, Saad, hésitant, tremblant,
Se lança seul dans l'aventure.
Il contourna un banc de sable,
Put éviter des tourbillons,
Puis disparut dans un trou d'eau...*

*Il serait sur l'autre rive aujourd'hui,
Si le passeur lui avait dit,
En l'accompagnant un peu,
Comment il pouvait se passer de lui.*

Francis Carton (CRAPEL)

¹⁶⁶ SAAD: Sistema de Aprendizaje Auto-Dirigido.

CONCLUSIONES GENERALES

No todo lo que es nuevo es moderno, ni todo lo que es moderno es mejor¹⁶⁷.

Como señala Dominique Wolton (2000: 209), a pesar de que las nuevas tecnologías constituyen un progreso técnico evidente, no es suficiente para crear un progreso en la historia y en las teorías de la comunicación (Wolton, 2000: 209). Ese progreso técnico tampoco es suficiente para crear progreso y avance pedagógico y didáctico, a pesar de que la pedagogía y la didáctica siempre han tenido en cuenta las nuevas aportaciones tecnológicas para obtener de ellas un provecho educativo. En este caso igualmente “no todo lo que es nuevo es moderno” (si entendemos por moderno, estar a la última, acorde con las tendencias que marcan los tiempos actuales), “ni todo lo moderno es mejor”. En efecto, trasladado al terreno de la didáctica de las lenguas extranjeras, por un lado, encontramos con demasiada frecuencia que muchas de las *nuevas* propuestas de aprendizaje que se ofertan con soportes tecnológicos (lo más nuevo y moderno del mercado), distan mucho de ser *modernas* desde el punto de vista pedagógico, ya que siguen reproduciendo viejos esquemas metodológicos que encontrábamos en soporte papel en décadas anteriores.

¹⁶⁷ Wolton, D., 2000: 209.

Por otro lado, existe el error generalizado de pretender, a la vista de nuevas tendencias, rechazar sistemáticamente las propuestas anteriores. C. Puren en su *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988: 394) dice que es necesario por un lado, abandonar la práctica generalizada de caricaturizar y menospreciar todo el pasado metodológico, el de los metodólogos, el de los conceptores de manuales, el de los agentes de la práctica pedagógica, con el fin de legitimar las novedades sucesivas; y por otro lado es necesario reconocer cuál ha sido su papel y asumirlo en nuestra gestión del presente y en nuestros proyectos de futuro.

Toda nueva teoría metodológica tiene en cuenta las investigaciones y las experiencias precedentes y parte de un paradigma anterior, tal y como señala el teórico de la ciencia Kuhn (1975), para cuestionarlo total o parcialmente. Los paradigmas científicos son marcos que se insertan en paradigmas precedentes, y todo cambio de paradigma es lento y procesual. Con la introducción de las TIC en el ámbito educativo, y en nuestro caso en el aprendizaje de lenguas, nos preguntamos si éstas obligan a cuestionar los paradigmas metodológicos, y por ende, si provocan un cambio de éstos.

Sirvan estas primeras referencias bibliográficas como marco de referencia para situar nuestras conclusiones: por un lado, creemos en el beneficio de la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en el terreno educativo, concretamente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pero una incorporación moderada, no en el sentido de poco a poco, sino de manera cauta. En efecto, la tecnología *per se*, difícilmente podrá dar los resultados que se esperan de ella si no se integra dentro de un plan de aprendizaje que tenga en cuenta también, factores externos a ella, es decir factores personales pertenecientes al usuario que decide aprender con su apoyo.

Por otro lado, consideramos que la evolución de las teorías educativas y de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas, no hay que asumirla como simple evolución en la que cada etapa supera a la anterior. Si bien esto es cierto, hay que tener en cuenta también que ciertos postulados y prácticas propias de determinadas corrientes metodológicas pasadas pueden tener validez en una determinada etapa del aprendizaje de un individuo. Pensamos por ejemplo, en el tipo de ejercicios de corte estructuralista (los *drills*), tan criticados en los últimos tiempos, basados en principios conductistas de repetición de estructuras para crear automatismos de respuestas. Estos ejercicios, aunque no garantizan la adquisición automática, pueden favorecer el entrenamiento a ciertas estructuras de la lengua y ser introducidos en la etapa de sistematización de conceptos, en el plan de aprendizaje de un individuo cuyo perfil cognitivo y de aprendizaje tienda a la dependencia de campo y a la deducción, tal y como se desprende de nuestro estudio de casos. Se trata de un tipo de ejercicios muy apreciado por los estudiantes. En algunos casos esta inclinación, responde al tipo de perfil, como hemos mencionado, pero en la mayoría de casos podemos pensar que responde a la herencia de las prácticas adquiridas en aprendizajes anteriores. En esta preferencia, interviene también un componente emocional y securizador que proporciona la facilidad de la realización y la posibilidad de corrección inmediata de tipo verdadero/falso, correcto/incorrecto.

No obstante, estos aspectos parciales (en este caso los *drills*), adquieren valores diferentes al integrarse en sistemas o dispositivos de aprendizaje complejos, que integren el aprendizaje de estrategias, la apertura al texto y al discurso y la formación al aprendizaje autodirigido.

En este sentido, hemos de preguntarnos en qué marco de reflexión teórica, paradigma metodológico de aprendizaje de lenguas nos

encontramos en la actualidad: ausencia de teorías marco, (Besse, 1995), crisis de las metodologías (Puren, 1995), era post-métodos (Coste, 2000, Richards y Rodgers, 2003), eclecticismo metodológico (Galisson, 1995, Richards y Rodgers, 2003).

Coste (2000: 203), tal y como apuntábamos en el capítulo 2¹⁶⁸, señala la posibilidad de que exista un nuevo enfoque basado en la pluralidad, flexibilidad y adaptación de las metodologías comunicativas a distintos contextos y necesidades.

Richards y Rodgers (2003) hablan de la era “post-métodos” y ponen el énfasis en el eclecticismo. Pero el eclecticismo no ha de entenderse como un “todo vale”, pues sería un signo de irresponsabilidad (Widdowson, 1990), o como un cajón de sastre en el que todas las propuestas tienen cabida y del que se toma una u otra, sin tener en cuenta que las opciones metodológicas, por muy variadas que sean y por muy creativamente que se combinen entre sí, no suponen que ha existido por parte de quien hace la opción una reflexión y una valoración sobre la enseñanza y el aprendizaje. Pretender que la práctica por sí misma es quien decide, es caer en un espontaneismo ingenuo que nos hace dar marcha atrás en la reflexión epistemológica relacionada con el aprendizaje de lenguas.

En este sentido, Riley (1989b) defiende que toda opción corresponde a un pensamiento del profesor en el que hay concepciones y creencias sobre la lengua y el aprendizaje, sobre qué es enseñar, qué es aprender, cómo se evalúa, etc. El investigador o profesor que dice no tener ninguna teoría queda a merced de cualquier influencia intelectual sin ser consciente de ello, y delega su autonomía convirtiéndose, sin saberlo, en reproductor

¹⁶⁸ Ver página 77.

de las ideas dominantes o de los lugares comunes acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

El eclecticismo ha de entenderse por tanto, como una toma de decisiones argumentadas que tiene en cuenta la diversidad y la complejidad. Por diversidad nos referimos a la diversidad de los aprendientes, de sus objetivos y características; a la diversidad de recursos; a la diversidad de soportes y a la diversidad de situaciones. En cuanto a la complejidad de los enfoques metodológicos, la entendemos en el sentido de Edgar Morin (1996):

- a) Implica una contextualización (dimensión ecológica), es decir, hay que tener en cuenta quién juega el papel de profesor-consejero, para quién, en qué espacios, en qué momentos y con qué finalidad.
- b) Implica tener en consideración el punto de vista del sujeto en la teoría, lo que permite una reconstrucción de ésta según criterios ecológicos, es decir, cómo reconstruye y conceptualiza el profesor, un enfoque metodológico en un momento concreto y cómo lo pone en interacción con sus alumnos

A nuestro entender, el impacto de las TIC, de momento no muestra que se haya roto un paradigma, pero sí muestra que la diversidad y complejidad de oferta y soportes ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar el pensamiento del profesor y desarrollar la autonomía de los profesores y de los estudiantes. En este sentido, el uso de las TIC no debe ser abordado dentro de esa tendencia a la superficialidad, al azarismo (Widdowson, 1990), que puede derivarse de una concepción primaria del eclecticismo, sino en un marco ecológico, de diversidad y de complejidad.

En los últimos años, la teoría y la práctica nacidas de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación han evolucionado notablemente bajo la influencia de las principales corrientes psicopedagógicas, desarrollando las dos caras de una misma moneda: por un lado, se intenta concebir un modelo individualizado y automatizado del aprendizaje, por otro lado, pedagogos, psicólogos y didactas constatan que la actividad de aprendizaje es no sólo lógica y funcional, sino también, de manera muy significativa social, afectiva y cultural.

Esta aparente disyuntiva, se resuelve desde el punto de vista de las teorías cognitivistas y constructivistas, que ponen el énfasis en el desarrollo de la potencialidad cognitiva del sujeto para que éste se convierta en un aprendiz estratégico, que sepa aprender y solucionar problemas en función de las situaciones en las que se encuentre; que lo que aprenda lo haga significativamente, es decir, incorporando el significado a su propio esquema mental. El aprendizaje se plantea como un proceso de construcción social del conocimiento y la enseñanza como una ayuda (mediación) a este proceso.

La finalidad está en enseñar a pensar, o dicho de otra manera, *aprender a aprender*, desarrollando en los aprendices conocimientos y destrezas, que les conviertan en procesadores activos, independientes y críticos del conocimiento, de manera que sean capaces de seleccionar, de manera individual o cooperativa, el tipo de actividad, el tipo de recurso, en función de los objetivos de aprendizaje que se plantee. Se trata, por tanto, de abordar una formación a la autonomía entendida como un desarrollo personal de los estudiantes y una transformación de la cultura de enseñanza-aprendizaje.

Aprender a aprender es desarrollar progresivamente la conciencia del propio aprendizaje y adquirir de manera procesual las destrezas de *saber aprender lenguas* que pueden concretarse en: *destrezas metodológicas*, que guardan relación con la capacidad de saber definir objetivos, seleccionar materiales, decidir acerca de los métodos y las técnicas de trabajo, y evaluar los resultados. La aplicación de estas destrezas debe ir acompañada de la adquisición de ciertos *conocimientos lingüísticos y psicolingüísticos* de tipo práctico acerca, por ejemplo, del funcionamiento comunicativo de las lenguas, o de las diferencias que entrañan las actividades de comprensión y de expresión, aspectos éstos, relacionados con la adquisición de una cultura sobre las lenguas y su aprendizaje (*culture langagière*).

Además, el desarrollo de *destrezas cognitivas* de generalización, la capacidad de establecer analogías e inferencias, etc. es indispensable para aprender a elaborar hipótesis funcionales a partir de la experiencia. Finalmente, la toma de conciencia del propio aprendizaje está relacionada con el desarrollo de la capacidad *metacognitiva*, o capacidad de reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, y los objetivos perseguidos con el fin de autoevaluar la adquisición y el aprendizaje (Villanueva, 2002: 253).

El desarrollo de estas capacidades implica *la utilización de un metalenguaje* que permita al estudiante *hablar* de sus actividades de aprendizaje. No hay que olvidar que el metalenguaje es un instrumento de simbolización y conceptualización que favorece la capacidad metacognitiva.

El empleo de recursos tecnológicos para el aprendizaje puede favorecer en gran parte la adquisición de dichas habilidades, si estos se

integran de manera activa y significativa en un proceso de construcción de conocimientos. Uno de los rasgos de las TIC es permitir una mirada metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje, desde la selección misma de los materiales de trabajo hasta el momento de la evaluación y/o autoevaluación que se desprende de su uso.

El empleo de estos recursos tecnológicos no se debe reducir a simples presentadores de la información. Su mejor potencialidad está en la actividad y comunicación que es capaz de provocar en el sujeto que aprende consigo mismo, con otros, y con la diversidad de recursos. En efecto, algunas de las grandes aportaciones de las TIC apuntan en este sentido, y las reagrupamos en torno a tres grandes dimensiones:

- a) Interacción entre el usuario consigo mismo a través de su propia memoria y de la memoria que le ofrece el ordenador (historiales y retornos), e interacción con el sistema ante la toma de decisiones.
- b) Interacción con otros usuarios en trabajo cooperativo o como elemento comunicativo.
- c) Interacción entre la multimodalidad y la multirreferencialidad de los recursos de la red, que favorecen la democratización y manipulación creativa de los recursos, por la posibilidad de entrecruzarse información de infinitas maneras, que además pueden hallarse en diferentes soportes multimedia.

Sería lamentable intentar hacer un uso de los actuales recursos tecnológicos con una fundamentación conductista y que éstos no se integren en un diseño de construcción de conocimiento plural, social y autónomo.

Si el principal objetivo de la educación es formar una persona capaz de vivir plenamente, disfrutar y crear, trascender el aquí y el ahora, no es posible educarlo en y para la repetición, se requiere fomentar su actividad independiente, crítica y creativa. Se necesita por tanto desarrollar su pensamiento, sus sentimientos y valores, su actuación ética transformadora, así como propiciar el desarrollo de la autonomía personal (moral e intelectual) haciendo uso de los recursos que caracterizan el momento histórico y social.

Aludiendo a la modernidad a la que se refería la cita con la que abríamos este bloque de conclusiones, sería aconsejable reconsiderar la creencia ingenua de que llenar los centros educativos de ordenadores sea símbolo de modernización. En ocasiones, este tipo de inversiones podrían asociarse a simples estrategias políticas.

Una verdadera modernización de estos centros y la introducción de los ordenadores y de Internet en la educación requiere un cambio de mentalidad de los formadores-profesores-enseñantes y también un cambio en la dinámica de la enseñanza.

Podemos decir, sin miedo a equivocarnos (la experiencia nos da la razón) que la figura del profesor en este contexto de aprendizaje cobra un nuevo sentido e importancia. No sólo no se prescinde del profesor, temor que se ha hecho sentir entre los sectores más escépticos, sino que éste, ha de asumir nuevos e importantes roles. A partir de nuestra experiencia, y ante la ingente cantidad de recursos que ofrece la red, observamos que el profesor, además de las funciones tradicionales, ha de realizar labores de:

- a) Asesor en la obtención de la información.
- b) Filtro mediador ofreciendo una formación en la selección y en el tratamiento de la complejidad que presentan los recursos, de manera que estos tengan sentido para el estudiante.
- c) Mediador entre el aprendiz y los recursos de la red, negociando la integración de éstos en un plan de aprendizaje personalizado.
- d) Investigador de los procesos de aprendizaje (investigación en acción).

En efecto, el profesor ha de asumir el papel de *mediador*, poniéndose a disposición del aprendiz, con el fin de hacer posible que éste último pueda conseguir objetivos o metas, que por sí mismo no llegaría a alcanzar.

Tal y como señalamos en el capítulo 4, las recientes investigaciones en el campo de las tecnologías educativas para el aprendizaje de lenguas, están dando lugar al diseño y elaboración de propuestas de aprendizaje de lenguas¹⁶⁹, que en el intento de incorporar el factor mediación, plantean sistemas de ayudas metodológicas genéricas basadas en criterios de modelización, tales como los estilos de aprendizaje, los géneros y tipos de textos o las estrategias discursivas.

Con demasiada frecuencia nos encontramos con que no es la máquina la que se adapta a las necesidades y perspectivas educativas del profesor, de los estudiantes o de las instituciones sino que son estas necesidades y perspectivas las que se adaptan a la tecnología, y se pierden por el camino avances tanto de tipo metodológico como tecnológico.

¹⁶⁹ Nos referimos concretamente a los proyectos SMAIL y SIAL. Ver apartados 4.5.2. y 4.5.3., páginas 199 y 202.

En efecto, si nos remontamos a los orígenes del primer sistema hipertexto imaginado por Vannevar Bush¹⁷⁰, pero no llegado a crear por ausencia de la tecnología apropiada en aquella época, el *Memex*, observaremos que en la base de su concepción se halla un sistema reticular articulado por medio de infinitas asociaciones, simulando el funcionamiento de la memoria humana y que buscaba un enfoque cooperador entre el hombre y la máquina en la construcción de conocimientos y una interacción con el usuario. Ahora que disponemos de la tecnología necesaria, cabría plantearse el porqué del hecho de encontrarnos modelos actuales más lineales que las concepciones de los iniciadores, habiendo perdido por el camino aquellas ideas innovadoras de los pioneros.

Es posible encontrar una respuesta en los factores que rodean el proceso de creación de los sistemas de aprendizaje con y sin conexión a la red. Con demasiada frecuencia, estos son elaborados teniendo en cuenta aspectos extra-pedagógicos de tipo comercial, ideológico, coyuntural, etc. El papel del profesor, como mencionábamos anteriormente, es fundamental ante esta situación. Éste debe saber seleccionar los recursos, adaptarlos a las necesidades del grupo e integrarlos metodológicamente de manera adecuada en una planificación previa y en el desarrollo de un currículum procesual.

El estudio experimental que presentamos en este trabajo, además de algunos otros llevados a cabo en la misma línea, como el de Kommers¹⁷¹ (1999), pone de manifiesto la necesidad de contar con un elemento mediador que facilite y oriente el proceso de aprendizaje con sistemas hipertexto y ayude a gestionar la complejidad. Para nosotros, a diferencia

¹⁷⁰ Ver apartado 3.2.1. páginas 102-104.

¹⁷¹ Ver página 111.

de Kommers, este elemento mediador no se reduce a un entrenamiento previo (que no descartamos) para la obtención y manipulación de los datos, sino que, el elemento mediador proporciona a los estudiantes una formación, un entrenamiento y un “consejo” (entendido en el sentido de Rogers, 1983) para poder utilizar las posibilidades del hipertexto y evitar en lo posible, el abandono por sobrecarga cognitiva.

El estudio presentado, también nos sugiere otras reflexiones:

- a) La utilización y el manejo de los recursos, el hecho de sacar mayor o menor partido a las tecnologías depende en gran medida, no sólo de los perfiles cognitivos y de aprendizaje de cada individuo, sino también, y de manera notable, las experiencias anteriores de enseñanza y de aprendizaje, cuando éstas corresponden a una cultura de instrucción y dirección por parte del profesor
- b) La red ofrece posibilidades tan amplias que permiten a cada usuario encontrar su espacio en el que sentirse a gusto y poder desarrollar un aprendizaje a su medida.
- c) El aprendizaje en la red, hace necesario realizar una toma de decisiones, una selección de los recursos, categorizaciones, formulación de objetivos, y en consecuencia hace necesario también, el desarrollo de estrategias que ayuden a formarse en esas competencias.
- d) El propio medio exige poner etiquetas y evaluar. Las TIC ofrecen importantes posibilidades para el desarrollo del metalenguaje, desde una perspectiva de aprendizaje autodirigido. Guardar los recursos y clasificarlos exige un desarrollo de la capacidad de “etiquetaje” significativo.

- e) Relacionado con el punto anterior, las TIC favorecen la capacidad metacognitiva, asociada a los comentarios sobre los recursos almacenados y clasificados, y sobre las experiencias de aprendizaje.

Todas estas reflexiones que acabamos de mencionar hay que contextualizarlas en la perspectiva de un enfoque orientado a la formación a la autonomía.

Valoramos positivamente los *recursos pedagógicos* presentados en este estudio para aprender francés por un lado, porque dan respuesta a diferentes aproximaciones y maneras de abordar el aprendizaje en función de los diferentes perfiles de aprendizaje, y por otro lado, nos satisface observar el entusiasmo y aceptación que estos han tenido entre nuestros estudiantes. Este tipo de documentos, los destinados al aprendizaje, son los elegidos en la mayor parte de los casos para trabajar.

Valoramos también positivamente los recursos de la red como un medio de difusión de la lengua y de la cultura en tanto que documentos auténticos.

Desde el desarrollo del enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas, se ha considerado el documento auténtico como vehículo directo e indiscutible de la transmisión de los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua objeto de estudio.

Actualmente, la tecnología de la información y de la comunicación pone al servicio de pedagogos y profesores de lenguas herramientas que pueden ayudarnos a superar las limitaciones y las críticas atribuidas por los sectores más dirigistas y estructuralistas, al clásico documento auténtico; hablamos de los productos multimedia de divulgación o “grand public” no

concebidos para el aprendizaje de lenguas, y los productos hipermedia, entre los que destaca como el más completo la red de comunicación Internet.

Los programas multimedia de divulgación son aquellos que no se han creado con fines didácticos, su objetivo de partida es más bien lúdico, documental o simplemente estético, suelen tener un bajo coste de adquisición y contienen gran cantidad de información.

Como documento auténtico, en su utilización para el aprendizaje de una lengua extranjera, suponen, en primer lugar un baño lingüístico (oral o escrito), y en segundo lugar un acertado baño cultural, ya que permiten contextualizar los documentos anclándolos en su realidad de origen (Pugibet, 1996: 55). Así pues, el usuario podrá sumergirse directamente dentro de ese mosaico de imágenes, sonidos y textos organizados y adaptados por y para él mismo, a fin de sacarle el máximo partido.

Esta gran ventaja no queda exenta de inconvenientes: la preparación de la explotación didáctica conlleva una gran inversión de tiempo: el usuario, generalmente el profesor de lengua debe localizar los productos más interesantes, analizarlos de manera detallada y crear la actividad, ajustándose a un análisis pre-pedagógico en el que habrá determinado cuáles son las actividades pertinentes para realizar en un momento determinado, las condiciones de acceso a los nuevos soportes y las modalidades de evaluación de las producciones.

Del mismo modo, la navegación por Internet permite al aprendiz entrar en contacto simultáneamente con la lengua y la cultura de otro país. Basta con entrar en un buscador internacional y teclear el nombre del país para que obtengamos un despliegue de información diversa (economía, cultura, ciencia, tecnología, educación, deportes, ocio, educación, política,

etc.) en la lengua del país que nos interesa. Se trata de información creada por hablantes nativos y de interés, en principio, para ciudadanos del mismo país, cargada de un gran contenido cultural del que el aprendiz de lengua extranjera puede beneficiarse directamente, sin filtros que puedan empañar la percepción de los aspectos culturales.

A través de los documentos auténticos se pone de manifiesto el papel instrumental de la lengua para comunicar y adquirir conocimientos. Además, los documentos auténticos, tienen como objeto proporcionar la exposición de la lengua y su funcionamiento. Analizándolos, de manera implícita o explícita, es cuando el aprendiz puede descubrir y memorizar el léxico, la gramática, el sistema fonológico, el sistema de escritura, la relación entre ambos sistemas y las reglas discursivas que determinan quién debe decir qué, a quién, cómo, dónde y cuándo (Holec, 1990b: 67). En definitiva, descubrir en contexto unas reglas discursivas y de socialización que favorecerán la construcción de un aprendizaje significativo.

En este sentido, la utilización de la red Internet para el aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras se presenta como una herramienta capaz de proporcionar los elementos necesarios para que el aprendiz pueda descubrir y aprehender las formas, sentido y funcionamiento de la lengua en contexto, lengua escrita sobre todo. En un buscador internacional, *yahoo* por ejemplo, la información se presenta a partir del mismo esquema formal, cualquiera que sea la lengua o el país que lo ha creado. Gracias a este paralelismo formal, el reconocimiento de la página y de la información que vehicula favorece la comprensión lingüística del contenido.

Aprender a aprender con documentos auténticos es uno de los elementos fundamentales relacionados con la formación a la autonomía.

Hemos mencionado en varias ocasiones que la utilización de las TIC para el aprendizaje se asocia habitualmente a la idea de aprendizaje en autonomía. En ambos casos, es necesario un aprendizaje específico y una formación: a la autonomía, a aprender a aprender y a utilizar las TIC.

Las tecnologías informáticas se presentan como una herramienta interesante para tener en cuenta la diversidad. Desempeñan un papel amplificador por lo que respecta al campo de la experiencia a través de los textos y de los usuarios, de la diversidad de estímulos (sonido, imagen, texto) y de la multiplicación de fuentes de documentación y de propuestas de aprendizaje. Sin embargo las tecnologías no modifican las prácticas y no dibujan de manera automática una conducta autónoma, aunque exijan una actitud activa y una fuerte implicación por parte de los usuarios.

En efecto, las funciones de consulta, de comunicación y de producción que se llevan a cabo en red y con programas en línea son utilizados por los aprendices según una diversidad de formas de apropiación que se explican por sus representaciones previas sobre las lenguas y sobre el aprendizaje, por las ideas recibidas y por la ideología. El soporte no modifica la problemática de la definición de objetivos, de la elaboración de planes de aprendizaje y de la autoevaluación. Extraer información o recursos de la red no significa construir saberes ni destrezas.

Por lo que respecta al desarrollo de competencias de comprensión y de producción de textos, la construcción del significado implica el desarrollo de estrategias de inferencia que son reguladas por estrategias metacognitivas influidas por su parte por las experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas (maternas y no maternas). Un aprendizaje parcelado, lineal, que va de lo simple a lo complejo en el que la teoría precede siempre a la práctica no favorece ni la capacidad de gestionar la

complejidad ni la construcción de un aprendizaje significativo enfocado progresivamente hacia la autonomía.

Si la autonomía se manifiesta como un objetivo ineludible para los aprendizajes de lenguas de los años 2000, será necesario poner en marcha estrategias de mediación didáctica que favorezcan el descondicionamiento de la cultura de enseñanza así como el aprendizaje de saberes y de destrezas que forman parte de la capacidad de autodirigir el propio aprendizaje, saberes y destrezas que no le fueron facilitadas a Saad, el protagonista del poema (Carton, 1993: 5) con el que introducíamos este último capítulo de conclusiones, y que provocaron un desenlace trágico. La mediatización no sustituye a la mediación.

Esta desacralización de la herramienta informática debería, a nuestro parecer, estar acompañada de investigaciones sobre los autoaprendizajes y sobre los modos de utilización y apropiación de las tecnologías. Con nuestro trabajo hemos tratado de contribuir en el desarrollo de estas investigaciones. Somos conscientes de las limitaciones que este estudio lleva consigo, pero al mismo tiempo, estas mismas limitaciones suponen un punto de partida y de apertura a futuras investigaciones que completarían y/o complementarían nuestras aportaciones presentes.

Por un lado, habría que perfeccionar el diseño de los cuestionarios, tanto de los que se refieren a la selección como de la fase exploratoria. En general, pensamos que sería interesante ajustar los perfiles de aprendizaje a tipos de tareas, así como ampliar el inventario de ítems que los describen. En cuanto a los cuestionarios de la fase exploratoria, habría que combinar los comentarios subjetivos con instrumentos de medición objetiva, recogidos por el propio sistema informático, en cuanto a opciones, recorridos y tiempos.

Por otro lado, en cuanto a la fase interactiva, formando parte de futuras investigaciones, nos planteamos hacer un seguimiento de los planes de aprendizaje personal, para ver si, después de trabajar con los estudiantes un cierto tiempo son capaces ellos mismos de continuarlo, modificarlo y reorientarlo. Esto nos llevaría a poder verificar si, con una formación a estrategias para la creación de planes de aprendizaje en la red, los usuarios son capaces (con ayuda de un profesor o de un asesor de centro de autoaprendizaje) de elaborar su propio plan de aprendizaje de manera autónoma. Evidentemente, en este seguimiento, se hace necesario la revisión y actualización de los recursos Internet que hemos seleccionado.

Un elemento fundamental en la elaboración de proyectos de aprendizaje es el desarrollo de una competencia metalingüística. En varias ocasiones en nuestro análisis hemos aludido al tipo de metalenguaje utilizado por los estudiantes, nuestro objetivo no era un estudio exhaustivo del mismo, sin embargo, la presente experiencia nos abre el camino para poder realizar en el futuro un tratamiento específico del mismo, en el marco de la formación a la autonomía y desarrollo de la metacognición, que abarcaría tres grandes ámbitos:

- a) Estudio del metalenguaje espontáneo de los estudiantes cuando responden a los cuestionarios.
- b) Estudio del metalenguaje que utiliza el profesor en la formulación de los cuestionarios.
- c) Análisis discursivo del metalenguaje en la interacción oral en el momento de las entrevistas.

Finalmente, partiendo de los documentos auténticos (así hemos considerado Internet de manera global) y avanzando un paso más en el

aprendizaje en autonomía, nos planteamos la investigación en la formación a crear planes de aprendizaje en la red:

- a) con documentos auténticos como base del material de estudio (diferentes tipos y géneros de la red y diversidad de oferta multimedia),
- b) favoreciendo la interacción de los aprendices con el tutor-asesor y entre iguales,
- c) con un sistema de autoevaluación de la adquisición basado en portfolios.

Llegados a este punto, nos damos cuenta que en lugar de concluir una investigación, ésta no hace sido abrir y dibujar nuevas perspectivas en el terreno de la formación al aprendizaje de lenguas en autonomía a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, y en el que esperamos seguir ocupando un espacio, aunque sea pequeño, en el que poder continuar desarrollando nuestra futura investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.P. (1997) “EuRom4, un outil pour la compréhension multilingue”, en OUDART, P. (coord.) *Multimédia, réseaux et formation*, Le Français Dans le Monde (LFDM), Recherches et Applications, EDICEF, París, 138-143.
- ADELL, J. (1995) “La navegación hipertextual en el World-Wide Web: implicaciones para el diseño de materiales educativos”, EDUTEC’95, *II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, <http://nti.uji.es/docs/nti/edutec95.html>, (30/06/03).
- ADELL, J. (1997) “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº7, http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html, (30/06/03).
- ADELL, J. (2002) “Arqueología digital: los primeros servidores web de España”, http://nti.uji.es/~jordi/historia_spain_web/html/index.html (30/06/03).
- ALBERO, B. (2000) *L’autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l’instruction au paradigme de l’autonomie*. Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- ANNOT, E. (1996) *Les formateurs face aux nouvelles technologies: le sens du changement*, Coll. Autoformation et Enseignement Multimédia, Éditions OPHRYS, París.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. (1983) *Psicología educativa*. Ed. Trillas. México.
- AYALA, G. (2002) “Educación Asistida por Computadora”, <http://mailweb.udlap.mx/~ayalasan/se/se01.html>, (30/06/03).

- BAILLY, S. (1994) “Former l’apprenant à apprendre”, en OTAL, J.L., VILLANUEVA, M.L. (eds.) *Primeres jornades sobre autoaprenentatge de llengües*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón, 93-101.
- BARBIER, M. (sin fecha) “TIC et enseignement des langues. Qui commande?”
http://www.linguatic.fba.uu.se/articles/fr/TIC_et_enseignement.htm
 (30/06/03).
- BARBOT, M.J. (1997) “Cap sur l’autoformation : multimédias, des outils à s’approprier”, en OUDART, P. (coord.) *Multimédia, réseaux et formation*, Le Français Dans le Monde (LFDM), Recherches et Applications, EDICEF, París, 54-63.
- BARBOT, M.J. (2000a) *Les auto-apprentissages*, CLÉ International, París.
- BARBOT, M.J. (2000b) “Un premier rôle pour l’évaluation sur la scène de la didactique ?” , *Une didactique des langues pour demain*, Mélanges Pédagogiques n° 25, CRAPEL, Nancy, 129-152.
- BARCELÓ, M. (2000) “El nacimiento de la web”, *Ciberpaís*, n°5.
- BEACCO, J.C. (1995) “La méthodologie circulante et les méthodologies constituées”, en PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.) *Méthodes et méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París, 42-49.
- BENSON, P., VOLLER, P. (eds.) (1997) *Autonomy & Independence in Language Learning*, Longman, Londres y Nueva York.
- BENSON, P. (2001) *Autonomy in language learning*, Longman, Londres y Nueva York.
- BESSE, H. (1995) “Méthodes, méthodologie, pédagogie”, en PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.), *Méthodes et méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París, 96-108.
- BIALYSTOK, E. (1994) “Analysis and control in the development of second language proficiency”, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157-168.
- BOLTON, S. (1987) *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, LAL, Credif, Hatier, París.

- BRICALL, J.M. (2000) “Redes tecnológicas y redes universitarias”, *Informe Universidad 2000*.
- BRONCKART, J.P. (1985) *Teorías del lenguaje*, ed. Herder, Barcelona.
- BROWN, H. et alii (eds.) *Teaching and Learning English as a Second Language*, Tesol, Washinton.
- BRUNER, J. (1984) “Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky”, en *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*, Compilación de José Luis Linaza, Alianza Psicología, Madrid.
- BURDEA, G., COIFFET, P. (1993) *La réalité virtuelle*, Hermès, París.
- BUSH, V. (1945) “As We May Think”, *The Atlantic Monthly*, july, volumen 176, n° 1, 101-108.
<http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>, (30/06/03).
- CANALE, M., SWAIN, M. (1980) “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- CARTON, F. (1993) “Saad Story”, *Mélanges*, n°21, CRAPEL, Nancy.
- CEMBALO, S.M. (1994) “Acquisition, apprentissage, autonomie”, en OTAL, J.L., VILLANUEVA, M.L. (eds.) *Primeres jornades sobre autoaprenentatge de llengües*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón, 15-28.
- CLAEYSSSEN, Y. (1994) “Hypertexte et hypermédia”, <http://home.nordnet.fr/~yclaeysse/>, (30/06/03).
- CLARK, R., CLARK, N. (1977) *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*, Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York.
- COLL, J. F. (2001). “Making the most out of online multimedia resources to promote language learning in the English for Academic Purposes class” en FERNÁNDEZ, F. (ed.) *Los Estudios Ingleses en el Umbral del Tercer Milenio*. Universitat de València, Valencia.
- CORDER, S.P. (1975) “Error Analysis, interlanguage and second language acquisition”, en *Language Teaching and Linguistics: abstracts*, Cambridge University Press, Cambridge.

- CORDER, S.P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- CORD-MAUNOURY, B. (2000) “Analyse du site *Polar FLE*”, <http://alsic.u-strasbg.fr>, vol.3, n°2, 239-254, (30/06/03).
- COSTE, D. (1978) “Lecture et compétence de communication”, *Le Français Dans le Monde (LFDM)*, n°141, París.
- COSTE, D. (1996) “Multimédia et curriculum multidimensionnel”, en CHEVALIER, Y., (coord.) *Outils Multimédias et Stratégies d’Apprentissage du Français Langue Étrangère*, Tome I, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de Gaule, Lille III, 41-50.
- COSTE, D. (2000) “Le déclin des méthodologies : Fin de siècle ou ère nouvelle ?”, *Une didactique des langues pour demain*, Mélanges Pédagogiques n° 25, CRAPEL, Nancy, 199-212.
- COSTE, D. et al. (1976) *Un niveau-seuil. Systèmes d’apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l’Europe, VI, 663, Estrasburgo.
- COSTE, D., GALISSON, R. (1976) *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, París.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Estrasburgo.
- CRINON, J., GAUTELLIER, CH. (eds.) (2001) *Apprendre avec le multimédia et Internet*, RETZ, París.
- CHAMOT, A.U. et alii. (1988) *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction*, Findings of the Longitudinal Study, Interstate Research Associates, Maclean, VA.
- CHANIER, TH. (1998) “Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d’information et de communication”, en CHANIER, TH., POTHIER, M. (coord.) *Hypermédia et apprentissage des langues*, *Révue ÉLA*, Didier Érudition, París, 137-146.
- CHARMEUX, E. (1987) *Apprendre à lire: échec à l’échec*, ed. MILAN/ÉDUCATION.

- CHATATY, E. (sin fecha) “L’hyperlivre”, <http://www.fdm.hachette-livre.fr>, (12/07/00).
- CHEVALIER, Y. (1997) “Multimédia, hypermédia : attentes et objectifs” en OUDART, P. (coord.) *Multimédia, réseaux et formation*, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París, 52-53.
- CHEVALIER, Y. (coord.) (1996), *Outils multimédia et apprentissage du Français Langue Étrangère*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles de-Gaulle-Lille III, Lille.
- CHOMSKY, N. (1957) *Syntactic Structures*, Mouton, La Haya.
- CHOMSKY, N., PIAGET, J. (1983) *Teorías del lenguaje. Teorías de aprendizaje*, ed. Crítica, Grijalbo, Barcelona.
- CHOPLIN, H. (sin fecha) “Ergonomie et pédagogie : des exigences à concilier”, <http://www.txtnet.com/ote/choplin.htm>, (30/06/03).
- DAM, L. (1990) “Learner autonomy in practice”, en GATHERCOLE, I. (ed.) *Autonomy in language learning*, CILT, Londres, 16-37.
- DE CARLO, M. (1998) *L’Interculturel*, Clé International, col. “Didactique des Langues Étrangères”, París.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (2000) *Rizoma (Introducción)*, Pre-Textos/Ensayo, Valencia.
- DÍAZ, K.A. (1999) “Psicología de la Gestalt”, <http://www.geocities.com/Nashville/Stage/9882/gestalt.html#index>, (30/06/03).
- DICKINSON, L. (1976) *Self directed learning and Autonomy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DICKINSON, L. (1979) Self- instruction in commonly taught languages, System 7, 181-186.
- DICKINSON, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*, CUP, Cambridge.
- DIEUZEIDE, H. (1994) *Les nouvelles technologies. Outils d’enseignement*, Nathan, París.

- DIMEO, C. (sin fecha) “El uso de la tecnología en metodologías educativas. Nuevos procesos de aprendizaje en las metodologías de la enseñanza”, <http://www.ub.edu/forum/dimeo.htm>, (04/01/02).
- DUDA, R., RILEY, P. (1990) *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy.
- DUFOUR, A. (1995) *Internet*, colección “Que sais-je?”, PUF, París.
- ELDER, D. (2000) “Pour analyser un site Internet”, *Le Français dans le Monde*, nº 308, 25-27.
- ELLIS, R. (1992) *Second Language acquisition and Language Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ELLIS, R., RATHBONE, M. (1987) “Learning ‘that’ and learning ‘how’: alternative styles in second language learning” en DUDA, R., RILEY, P. (eds.) *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 55-76.
- ESTEBAN, M. (2003) “Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje”, revista *enRED*, nº 7, Universidad de Murcia, <http://www.um.es/ead/red> (30/06/03).
- FAERCH, C., KASPER, G. (eds.) (1981) *Strategies in Interlanguage communication*, Longman, Londres.
- FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction. Une approche de Psychologie cognitive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, París.
- FERREIRO, R. (1999) “Un concepto revolucionario: Nuevos Ambientes de Aprendizaje”, *Onteanqui, el que acompaña*, nº 11, Universidad La Salle, http://www.uls.edu.mx/public_html/publicaciones/onteanqui/b11/nuevos.html, (30/06/03).
- GALISSON, R. (1980) *D’hier à aujourd’hui la Didactique Générale des Langues Étrangères. Du Structuralisme au Fonctionnalisme*, Clé International, París.
- GALISSON, R. (1995) “À enseignant nouveau, outils nouveaux. Les outils de la modernité”, en PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.) *Méthodes et*

- méthodologies*, LFD, Recherches et Applications, EDICEF, París, 70-78.
- GAONAC'H, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, col. LAL, Hatier, París.
- GAUTELLIER, CH. (2001) "Sous les ordinateurs, la pédagogie ?", en CRINON, J., GAUTELLIER, CH. (eds.) *Apprendre avec le multimédia et Internet*, RETZ, París, 163-166.
- GEWERC, A. (2002) "Internet en las situaciones de enseñanza y aprendizaje", *Monográfico Nuevas Tecnologías, Quaderns digitals*, nº 28, <http://quadernsdigitals.net>, (30/06/03).
- GREMMO, M.J., RILEY, P. (1997) "Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée", *Mélanges CRAPEL* nº 23, Nancy, 81-107.
- GUMPERZ, J.J., HYMES, D. (eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- HELLOUIN, V. (1999) *Internet : Nouveaux Horizons pour la formation*. Rapport de synthèse, <http://www.centre-inffo.fr>, (30/06/03).
- HIGUERAS, M. (2002) "Criterios Para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet" en MIQUEL, L. & SANS, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, ed. Actilibre, col. "Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua", 109-121.
- HOLEC, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Editions Hatier, Estrasburgo.
- HOLEC, H. (1982) "L'approche communicative, CRU 1982", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy, 65-79.
- HOLEC, H. (1988) *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Conseil de l'Europe, Hatier, Estrasburgo.
- HOLEC, H. (1990a) "Autonomie et apprentissage auto-dirigé, quelques sujets de réflexion". *Les autoapprentissage*, actes des 6es rencontres ASDIFLE, París.
- HOLEC, H. (1990b) "Des documents authentiques, pourquoi faire?", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Nancy, 65-74.

- HOLEC, H. (1998) "L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation", en SHEILS, J. (coord.) *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette EDICEF, Paris, 213-256.
- HOUARI, L., (1998) "Multimédia et autonomie en classe de langue", Le Français dans le Monde, n° 294, Paris.
- HUDSON, L. (1967) *Contrary Imagination*, Harmondsworth, Penguin, Londres.
- HYMES, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, col. LAL, Paris.
- JACQUINOT, G. (1996) "Les NTIC : écrans du savoir ou écrans au savoir", en CHEVALIER, Y. (coord.) *Outils Multimédias et Stratégies d'Apprentissage du Français Langue Étrangère*, Tome I, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de Gaule, Lille III, 13-22.
- JONASSEN, D.H., REEVES, T.C. (2001) "Learning With Technology: Using Computers As Cognitive Tools", *Association for Educational Communications and Technology*
<http://www.aect.org/Intranet/Publications/edtech/24/index.html>,
 (30/06/03).
- KNOWLES, M. (1975) *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*, The Adult Education Company, Nueva York.
- KOHONEN, V. (1987) "Towards experiential learning in elementary foreign language education", en DUDA, R., RILEY, P. (eds.) *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 21-42.
- KOMMERS, P.A.M (1990) *Hypertext and the acquisition of knowledge* Unpublished PhD Thesis, Universiteit Twente, Holanda.
- KUHN, T.S. (1975) *La estructura de las revoluciones científicas*, BREVIARIOS del Fondo de Cultura Económica, Méjico.
- LAMY, A. (1976) "Pédagogie de la faute et de l'acceptabilité", *Langue, discours et pédagogie*, ÉLA, n°22, Didier, Paris.
- LAMY, A. (1983) "Conceptualisation et pédagogie de la Faute: cinq exemples", *Le Français dans le monde*, n° 174, Paris.
- LANCIEN, T. (1998) *Le multimédia*, CLÉ International, Paris.

- LANCIEN, T., DEVELLOTTE, C. (1996) “Intégration des multimédias grand public dans l’apprentissage”, en CHEVALIER, Y., (coord.) *Outils Multimédias et Stratégies d’Apprentissage du Français Langue Étrangère*, Tome II, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de Gaule, Lille III, 67-72.
- LANDRY, P. (1998) “Le système éducatif rejettera-t-il Internet, ou les conditions pour une bonne intégration des médias dans les dispositifs”, <http://www.txtnet.com/ote/toulousepl.htm>, (21/01/03).
- LÉVY, D. (2003) “Médiation, didactique des langues et subjectivité”, en LÉVY, D., ZARATE, G. (coord.) *La médiation et la didactique des Langues et des cultures*, LFD, Recherches et Applications, Clé International, Paris, 10-23.
- LÉVY, D., ZARATE, G. (coord.) (2003) *La médiation et la didactique des Langues et des cultures*, LFD, Recherches et Applications, Clé International, Paris.
- LÉVY, P. (1990) *Les technologies de l’intelligence : l’avenir de la pensée à l’ère de l’informatique*, La Découverte, Paris.
- LÉVY, P. (1995) *Qu’est-ce que le virtuel?*, La Découverte, Paris.
- LÉVY, P. (1998a) “La cyberculture, c’est l’universel sans totalité”, @rchipress, <http://www.archipress.org/levy/entretien.htm>, (30/06/03) .
- LÉVY, P. (1998b) *Cyberculture, rapport au Conseil de l’Europe*, Odile Jacob, Paris.
- LINARD, M. (sin fecha) “L’écran de TIC, “dispositif” d’interaction et d’apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l’action”, <http://www.txtnet.com/ote/linard.htm> (30/06/03).
- LITTLE, D (1991) *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*, Authentik, Dublin.
- LITTLE, D. (1997) “Language awareness and the autonomous language learner”, *Language Awareness* 6 (2/3), 93-104.
- LITTLE, D. (1998) “La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d’apprentissage des langues”, en SHEILS, J. (coord.) *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*,

- Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette EDICEF, París, 156-187.
- LITTLE, D., SINGLETON, D. (1990) “Cognitive style learning approach”, en DUDA, R., RILEY, P. (eds.) *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 11-19.
- LITTLE, D. et alii (eds.) (2000) *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?*, Trinity College, Centre for Language and communication Studies, Dublin.
- MALBERT, D. (1999) “Éloge de la lenteur. Entretien avec Harald Weinrich”, *Le Français dans le monde*, n°303, Hachette Livre, París, 27-29.
- MANGENOT, F. (1998) “Classification des apports d’Internet à l’apprentissage des langues”, *Revue Alsic*, <http://alsic.u-strasbg.fr>, vol. 1, n°2, 133-146, (30/06/03).
- MAROTTA, R. (2003) “Martillos para construir conocimiento”, *Revista en.red.ando*, n° 362, <http://enredando.com> (30/06/03).
- MARQUÉS, P. (1995) *Software educativo. Guía de uso y metodología de diseño*. E. Estel, EMA-Estudis, Barcelona.
- MATA, C. (1992) “Initiation à l’autonomisation dans les études universitaires”, en PORCHER, L. (coord.) *Les Autoapprentissages*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 53-58.
- MAYER, R.E. (1981) *El futuro de la psicología cognitiva*, Alianza Psicología, Madrid.
- MENGOD, D., URIBARRENA, N. (1999) *Exercices pratiques de grammaire française*, Alhambra Longman, Madrid.
- MILLER, G.A. (1968) *Introducción a la Psicología*, Alianza Editorial, Madrid.
- MILLER, G.A., GALANTER, E., PRIBRAM, K.H. (1983) *Planes y estructura de la conducta*, Editorial Debate, Madrid.
- MINSKY, M. (1975) “A framework for representing knowledge”, en WINSTON (ed.), *The psychology of computer vision*, McGraw Hill, Nueva York.

- MOLINER, M. (1991) *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid.
- MORIN, E. (1996) “Le besoin d’une pensée complexe”, *La passion des idées, Magazine Littéraire*, París.
- MUNARI, A. (1994) “Jean Piaget”, originalmente publicado en *Perspectivas*, vol. XXIV, nº 1-2, 315-332, UNESCO, París, <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/piagets.PDF>, (30/06/03).
- NAVARRO, I., LUZÓN, M.J., VILLANUEVA, M.L. (1997) “Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UJI: cultura de enseñanza VS cultura de aprendizaje”, en VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (eds.) (1997) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Pub. Universitat Jaume I, Col. Summa, Filología/6, Castellón, 103-154.
- NELSON, T.H. (1993) “The Xanadu Ideal”, <http://xanadu.com.au/xanadu/ideal.html>, (30/06/03).
- NUNAN, D. (1991) *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*, Prentice Hall International, Londres.
- O’MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- OTAL, J.L., VILLANUEVA, M.L. (eds.) (1994) *Primeres jornades sobre autoaprenentatge de llengües*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón.
- LOUDART, P. (coord.) (1997) *Multimédia, réseaux et formation*, Recherches et Applications, Le Français dans le Monde, EDICEF, París.
- OXFORD, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: what every Teacher should know*, Rowley, Mass. Newbury House.
- PANTOJA, A. (2001) “LOGO como instrumento creativo en la orientación educativa”, <http://www.educared.net/escuelanntt/didactica/resumen/logo.html>, (16/08/02).

- PÂQUIER, E., BALSER, J. (2001) “Stratégies d’apprentissage”, *Le Français dans le Monde*, n° 317, París.
- PÂQUIER, E., VELTCHEFF, C. (2002) “Pas de centre d’autoapprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions!”, en BARBOT, M.J., PUGIBET, V. (coord.) *Apprentissages des langues et technologies: usages en émergence*, Recherches et applications, *Le Français dans le Monde*, Clé International, París, 153-164.
- PARKINSON DE SAZ, S. M. (1980) *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*, ed. Empeño 14, Madrid.
- PATUREAU, V. (1987) “Styles d’apprentissage et ordinateur”, en DUDA, R., RILEY, P. (eds.) *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 117-126.
- PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.) (1995) *Méthodes et méthodologies*, *Le Français Dans le Monde (LFDM)*, Recherches et Applications, EDICEF, París.
- PEMBERTON, R. et alii. (eds.) (1996) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*, Hong Kong University Press, Hong Kong.
- PERRAULT, P. (1997) “D’hypertexte et de réseaux”, <http://www.uqtr.quebec.ca/~perrault/RECHER/HYPER/intro.htm>, (30/06/03).
- PERRIAULT, J. (2002) *Éducation et Nouvelles Technologies. Théorie et pratiques*, Nathan-Université, París.
- PINA, A.B. (sin fecha) “Multimedia en la enseñanza universitaria”, <http://www.ub.edu/forum/pina.htm>, (04/01/02).
- PORCHER, L. (coord.) (1992) *Les auto-apprentissages*, LFDM, Recherches et Applications, EDICEF, París.
- PORQUIER, R., FRAUENFELDER, U. (1979) “Les voies d’apprentissage en langue étrangère”, *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, n°17.
- PORTINE, H. (1996) “Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues”, en CHEVALIER, Y. (coord.) *Outils multimédias et stratégies d’apprentissage du Français Langue Étrangère*, Université Charles-de-Gaulle-LilleIII, Lille, 51-72.

- PORTINE, H. (1998). “L’autonomie de l’apprenant en questions”, *Revue Alsic*, <http://alsic.u-strasbg.fr>, vol. 1, n°1, 73-77, (30/06/03).
- POTHIER, M. (1997) “Hypermédia et autonomie”, en OUDART, P. (coord.), *Multimédia, réseaux et formation*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications EDICEF, Paris, 85-93.
- POTHIER, M. (2001) “Développer l’autonomie de l’apprenant grâce au multimédia?”, http://www.france.sk/culturel/coll_developper.htm, (30/06/03).
- POTHIER, M. (2003) *Multimédias, dispositifs d’apprentissage et acquisition des langues*, Ophrys, Paris.
- POUTS-LAJUS, S. (1997) “Diffusion et usages multimédias en ligne. Le projet européen Pollen”, <http://www.txtnet.com/ote/pollen.htm>, (30/06/03).
- POUTS-LAJUS, S. (1999) “Le marché de l’industrie du multimédia éducatif en Europe”, <http://www.txtnet.com/ote/pouts99fr.htm> (30/06/03).
- POUTS-LAJUS, S. (sin fecha) “Le multimédia dans l’éducation”, OTE, <http://www.txtnet.com/ote/retz.htm>, (30/06/03).
- POUTS-LAJUS, S. (sin fecha) “Outils de l’enseignement à distance et les nouveaux choix technologiques pour rentabiliser et améliorer la formation”, OTE, <http://www.txtnet.com/ote/text0018.htm> (30/06/03).
- POUTS-LAJUS, S., RICHIÉ-MAGNIER, M. (1998) “Éducation et technologies de l’information : des influences réciproques”, <http://www.txtnet.com/ote/text0020.htm>, (30/06/03).
- POUTS-LAJUS, S., RICHIÉ-MAGNIER, M. (sin fecha) “Les technologies éducatives, une occasion de repenser la relation pédagogique”, <http://www.txtnet.com/ote/text0007.htm>, (30/06/03).
- PREECE, J. (1993) “Hipermedia and Human factors in Interactive Multimedia”, *Practice and promise*, ed. Kogan Page, Londres, 135-164.
- PUGIBET, V. (1996) “Multimédia et civilisation”, en CHEVALIER, Y., (coord.) *Outils Multimédias et Stratégies d’Apprentissage du Français*

- Langue Étrangère*, Tome II, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de Gaule, Lille III, Lille, 55-56.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies*, Coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris.
- PUREN, C. (1995) “Des méthodes constituées et de leur mise en question”, en PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.), *Méthodes et méthodologies*, LFDI, Recherches et Applications, EDICEF, Paris, 36-41.
- PUREN, C. (2001) “La Didactique des Langues face à l’Innovation Technologique”, *Actes des Colloques UNTELE*, volume II, Université Technologique de Compiègne, 3-14, <http://www.utc.fr/~untele/>, (30/06/03).
- QUÉMÉNEUR, J. (1998) “Apprendre l’autonomie, apprendre en autonomie: quatre années de pratique en langues vivantes avec SPEAKER”, *Revue Alsic*, <http://alsic.u-strasbg.fr>, vol. 1, n°2, 203-205, (30/06/03).
- RÉGENT, O., DEBAISIEUX, J-M. (1996) “Structuration d’un outil multimédia”, en CHEVALIER, Y., (coord.) *Outils Multimédias et Stratégies d’Apprentissage du Français Langue Étrangère*, Tome II, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de Gaule, Lille III, Lille, 33-35.
- REVENTÓS, L. (2000) “El profesor virtual”, *Ciberpaís*, n°5.
- RÉZEAU, J. (2001) *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l’apprentissage de l’anglais en Histoire de l’art à l’Université*, Tesis doctoral presentada en la Universidad de Bordeaux 2, <http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/index.htm>, (30/06/03).
- RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge.
- RICHTERICH, R. (1994) “Didactique, temps, espace et... lexique”, *Le Français dans le monde*, n° 268, Paris, 37-42.
- RICHTERICH, R. (1998) “La compétence stratégique: acquérir des stratégies et de communication” en SHEILS, J. (coord.) *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le Français dans le

- Monde, Recherches et Applications, Hachette EDICEF, París, 188-212.
- RILEY, P. (ed.) (1985) *Discours and Learning*, Longman, Londres and Nueva York.
- RILEY, P. (1985) “Strategy: conflict or collaboration”, *Mélanges Pédagogiques*, Université de Nancy, Nancy, 91-116.
- RILEY, P. (1987) “Requirements for the study of intercultural variation in learning styles” en DUDA, R., RILEY, P. (eds.) *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 43-54.
- RILEY, P. (1989a) “Learners’ representations of Language and Language Learning”, *Mélanges Pédagogiques*, Université de Nancy, Nancy, 65-87.
- RILEY, P. (1989b) “There’s nothing as practical as a good theory”, *Mélanges Pédagogiques*, Université de Nancy, Nancy, 73-87.
- RIVIÈRE, A. (1984) “La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía”, en *Infancia y Aprendizaje, 1934-1984 “Vygotski, cincuenta años después”*, ed. Aprendizaje S.A., Madrid.
- RIVIÈRE, A. (1987) *El sujeto de la Psicología Cognitiva*, Alianza Psicología, Madrid.
- ROGERS, C. (1983) *Freedom to learn for the 80s*, Merrill, Nueva York.
- SALINAS, J. (sin fecha) “Internet en la enseñanza presencial”, <http://www.ub.edu/forum/salinas.htm>, (04/01/02).
- SALOMONE, M. (2000) “Viaje al nido del chip”, *Ciberpaís*, nº5.
- SANZ, M. (2002a) “Aprendizaje de lenguas: una apuesta por el plurilingüismo y la multiculturalidad”, en JIMÉNEZ, D., MIÑANO, E. (eds.), *Homenaje a Josefa María Castellví*, anejo n ° XLIX de la revista Cuadernos de Filología, Universitat de València, 353-364.
- SANZ, M. (2002b) “Aprender francés a través de la red. Los retos del aprendizaje en autonomía”, *Congreso Internacional de Estudios Franceses. La Rioja encrucijada de caminos*, Universidad de La Rioja, (en prensa).

- SANZ, M., LÓPEZ, M. (2001) “Supports hypermédia et apprentissage des langues: nouvelles technologies ou anciennes méthodologies?” en MAYNOU, N. et TOST, M.A., (eds.) *Langues vivantes et citoyenneté européenne*, Repères & Applications en didactique des langues, ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 313-325.
- SANZ, M., SERRA, R. (2001) “Aprendizaje de la lectura de textos científicos en lenguas extranjeras: Autonomía e Hipermedia” en POSTEGUILLO, S., FORTANET, I., PALMER, J.C. (eds.) *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*, Col. “Estudis Filològics”, nº6, Universitat Jaume I, Castellón, 355-362.
- SANZ, M., VILLANUEVA, M.L. (2002) “Le projet SMAIL et les enjeux de l’hypertexte pour l’autoformation”, en BARBOT, M.J., PUGIBET, V. (coord.) *Apprentissages des langues et technologies: usages en émergence* Recherches et applications, Le Français dans le Monde, Clé International, Paris, 66-75.
- SEARLE, J. (1990) *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, (3ª edición), CÁTEDRA, Madrid.
- SHEILS, J. (coord.) (1998) *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette EDICEF, Paris.
- SMITH, L.M. (1994) “B.F. Skinner”, originalmente publicado en *Perspectivas*, vol. XXIV, nº 3-4, 529-542, UNESCO, París, <http://www.comportamental.com/articulos/skinners.pdf>, (30/06/03).
- TAJRI, W. (2002) “Comment reconnaître un bon logiciel éducatif?”, *Les nouvelles de la formation à distance*, Revue en ligne THOT, <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=16983>, (30/06/03).
- TARONE, E. (1977) “Conscious communication strategies in interlanguage”, en BROWN, H. et alii (eds.) *Teaching and Learning English as a Second Language*, Tesol, Washinton.
- TARONE, E. (1983) “Some thoughts on the notion of communication strategy” en FAERCH, C., KASPER, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage communication*, longman, Londres.
- TOMÉ, M. (2000 a) “L’information: Internet ou la bibliothèque universelle”, <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2248>, (30/06/03).

- TOMÉ, M. (2000 b) “La communication”,
<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2448>, (30/06/03).
- TOMÉ, M. (2000 c) “La recherche”,
<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2597>, (30/06/03).
- TRIM, J., NORTH, B., COSTE, D. (1996) *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal*. CC-LANG (95) 5 rev IV, Council of Europe.
- VAN DIJK, T.A., KINTSCH, W. (1975) “Comment on se rappelle et on résume les histoires”, *Langages*, nº 40, 98-116.
- VAN EK, J.A. (1975) *The threshold level in a European unit/credit system for modern language teaching by adults. Systems Development in Adult Language Learning*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- VERA, C. (2000) “Applications didactiques de l’Internet”,
<http://www.fdm.hachette-livre.fr>, (12/07/00).
- VIGNAUX, G. (2001) “Qu’est-ce que l’hypertexte? Origines et histoire”,
http://www1.msh-Paris.fr:8099/html/activduprog/ZeEtudes/Etudes_Sommaire.asp?id=231&etude=norme, (30/06/03).
- VILLANUEVA, M.L. (1987) *Propuesta Curricular de Francés y Materiales Didácticos de Francés para la Experimentación del Primer Ciclo de la Reforma de las Enseñanzas Medias*, Publicaciones de la Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, Valencia.
- VILLANUEVA, M.L. (1992) “El aprendizaje de la autonomía: desarrollo de la conciencia lingüística”, revista ICI & LÀ, nº 22, Madrid, 37-41.
- VILLANUEVA, M.L. (1997a) “Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas”, en VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Pub. Universitat Jaume I, Col. Summa, Filología/6, Castellón, 49-84.

- VILLANUEVA, M.L. (1997b): “El GIAPEL: Un proyecto de investigación y acción en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas”, *Forum de recerca, Actas de las IIas Jornadas de Fomento de la Investigación*, Public. de la Universitat Jaume I, Castellón. <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi2/giapel.pdf> (30/06/03).
- VILLANUEVA, M.L. (1999) “Estils d'aprenentatge i desenvolupament de l'autonomia. Un punt de vista estratègic i processual”, *Fer aprenents autònoms, Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 18, Graó, Barcelona, 25-40.
- VILLANUEVA, M.L. (2000a) “La formation des enseignants et l'autonomie au carrefour des valeurs et des savoirs”, en *La didactique des langues pour demain*, Le Français dans Le Monde, Recherches et Applications, Hachette, París, 160-174.
- VILLANUEVA, M.L. (2000b) “L'autoformation des enseignants-chercheurs. Écologie et construction des savoirs”, *Les cahiers de l'ASDIFLE, Des nouvelles voies pour la formation*, París, 141-157.
- VILLANUEVA, M.L. (2002) “Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa multilingüe” en MIQUEL, L., SANS, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*, ed. Actilibre, col. “Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua”, 243-263.
- VILLANUEVA, M.L. et al. (1983) *La Pedagogía de al Falta y su aplicación en el aprendizaje del Francés*, I.C.E. Univ. de Valencia.
- VILLANUEVA, M.L. et al. (1986) *Propuesta Curricular para el Aprendizaje del Francés, basada en los criterios de la Gramática del Texto*, I.C.E. Univ. de Valencia, Valencia.
- VILLANUEVA, M.L., ESCODA, R. (1996) “Los Centros de Autoaprendizaje de lenguas: un espacio para el desarrollo de la autonomía desde una perspectiva cooperativa del aprendizaje por tareas”, en J.L. OTAL, I. FORTANET, V. CODINA (eds.) *Lingüística Aplicada*, Publ. Univ. Jaume I, Castellón.
- VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (eds.) (1997) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Pub. Universitat Jaume I, Col. Summa, Filología/6, Castellón.

- VILLANUEVA, M.L., SERRA, R. (1997) “¿Nuevas tecnologías buscan nuevas metodologías... o viceversa?”, *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, Universitat de València, Valencia, 77-93.
- VYGOTSKI, L. S. (1984a) “El método de investigación reflexológica y psicológica”, en *Infancia y Aprendizaje, 1934-1984 “Vygotski, cincuenta años después”*, ed. Aprendizaje S.A., Madrid, 87-104.
- VYGOTSKI, L. S. (1984b) “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, en *Infancia y Aprendizaje, 1934-1984 “Vygotski, cincuenta años después”*, ed. Aprendizaje S.A., Madrid, 105-138.
- WENDEN, A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall, Nueva York.
- WENDEN, A. (1998) “Metacognitive Knowledge and Language learning”, *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (1987) *Learner strategies in language learning*, Prentice Hall, Nueva York, Londres.
- WIDDOWSON, H.G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier-Crédif, col. LAL, París.
- WIDDOWSON, H.G. (1990) “Fonaments per a la formació del professorat de llengües”, *Temps d'educació*, 3, Servei de publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 101-138.
- WILKINS, D.A. (1976) *Notional syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.
- WILLING, K. (1988) “Learning strategies as information management: some definitions for a theory of learning strategies” *Prospect*, 3,2.
- WILLING, K. (1989) *Teaching how to learn*, NCELTR, Curriculum Development Series 4, South Walles, Australia.
- WILSON, A. (1968) *The bom and the computer*, Barrie and Rotkliff, Londres.
- WITKING, H. Et alii. (1971) *A Manual for the Embedded Figures Test*, California Consulting Psychologists Press, Palo Alto.

WOLTON, D. (2000) *Internet, i després...?. Una teoria crítica sobre els nous mitjans*, Pòrtic, Barcelona.

ZANÓN, J. (1989) “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). Del aprendizaje a la adquisición de la segunda lengua”, revista CABLE, nº 2, 47-52.

ZANÓN, J. (1990) “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II). Comunicación y discurso en la clase de lengua”, revista CABLE, nº 3, 22-32.

OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cátedra UNESCO de Gestión de la Educación Superior de la UPC (2001): “Calidad en la docencia y formación del profesorado”. Boletín de Educación Superior, Nº 1.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Estrasburgo.

Diccionario de informática e Internet (2002), eresMas Interactiva, <http://www.entrebts.com/php/diccionario/index.html>, (30/06/03).

Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), versión digital, <http://www.rae.es/>, (30/06/03).

Dictionnaire de l'Informatique et d'Internet, Eric Goguy, <http://www.dicofr.com/cgi-bin/n.pl/dicofr>, (30/06/05).

Historia de la computación, <http://www-etsi2.ugr.es/alumnos/mlii/index.html#top>, (30/06/03).

Marco Referencia Europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (30/06/03).

ANEXOS



Anexo I

Cuestionario para la identificación de estilos de aprendizaje

NOMBRE Y APELLIDOS:.....



ASIGNATURA DE FRANCÉS EN LA QUE ESTÁS MATRICULADO:

.....

*Para ser un buen aprendiz de lenguas es importante
conocerse.*

¿Quieres descubrir cuál es tu manera de aprender las lenguas? Quizá nunca antes te lo hayas planteado. Te animo a que lo hagas ahora realizando la actividad siguiente:

- a) Lee las descripciones y las afirmaciones de cada uno de los cuadros. Marca con una cruz aquellas con las que más te identificas. Pueden pertenecer a cuadros distintos y puedes marcar más de una.
No se trata de responder pensando en qué será o no correcto sino en la manera en que tú piensas o actúas frente al aprendizaje de lenguas. Todas las respuestas son igual de válidas, porque todas las maneras de aprender también lo son.
- b) Propón ejemplos personales en las líneas de puntos que ilustren las descripciones con las que te has identificado. Estos ejemplos pueden pertenecer al campo de las lenguas (aprendizaje y uso) o a otros campos.

| | |
|--|---|
|  |  |
| <input type="checkbox"/> Según tu opinión, para aprender una lengua es necesario utilizarla. | <input type="checkbox"/> Crees que antes de usar la lengua es necesario realizar actividades de aprendizaje suficientes y relacionadas con el uso que vaya a hacerse. |
| <input type="checkbox"/> Prefieres lanzarte a la práctica y a la comunicación sin que sea para ti prioritario haber planificado y reflexionado sobre todos los detalles. | <input type="checkbox"/> Te gusta planificar y reflexionar antes de iniciar la comunicación. |
| <input type="checkbox"/> Piensas que "se hace camino al andar". | <input type="checkbox"/> Te gusta pensar en los posibles caminos para resolver una tarea y enfocar con una cierta calma tus ideas antes de tomar decisiones. Crees que vale más pensar las cosas dos veces. |
| <input type="checkbox"/> La reflexión puede venir después. Crees que la práctica hace maestros. | |
| <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>.....</p> <p>.....</p> |



- Es frecuente que asocies tus recuerdos a imágenes.*
- Comprendes y retienes mejor las informaciones nuevas cuando te las presentan de forma gráfica, visual, con imágenes, cuadros, gráficos...*
- Creer que una imagen vale más que mil palabras.*
- Prefieres que los textos, si son largos, vayan acompañados de imágenes.*

.....



- Es frecuente que asocies tus recuerdos con palabras o frases.*
- Prefieres tener las informaciones por escrito, en forma de texto, incluso cuando se trata de indicaciones orales.*
- Escribir te ayuda a pensar. Para ti las palabras evocan y generan ideas.*
- Creer que las palabras pueden expresar más que las imágenes.*
- Te gusta aprender palabras nuevas, incluso en tu lengua materna.*

.....



- Cuando abor das un trabajo, te haces una idea general del problema y del final a donde quieres llegar, aunque no tengas claros los detalles del recorrido. Avanzas entonces por tanteo, barajando distintas posibilidades hasta que las cosas parecen irse organizando.*
- Retienes mejor las ideas generales que los pequeños detalles. Puedes llegar a manejar distintas fuentes de información a la vez porque tomas de ellas aspectos generales que te sirven para tus objetivos.*
- Puede suceder que cuando estás en la fase de tanteo y de elaboración, te moleste (o incluso te crispe) que te hagan observaciones de detalle que suelen parecerte secundarias.*

.....



- Te gusta avanzar paso a paso, sin pasar adelante si lo anterior no está claro, aun en el caso de que no tengas una representación de la estructura global.*
- Preferirías no tener que manejar distintas fuentes o informaciones.*
- Piensas que manejar informaciones sin conocer los detalles es como "picotear" y te crea inseguridad.*
- No te gusta tener que hacer resúmenes pero tienes buena concentración para los detalles y los retienes bien.*
- Piensas que con los esquemas se pierden detalles o información importante.*

.....



- Cuando aprendes te gusta descubrir las reglas por ti mismo, a partir de la observación y del análisis de distintos ejemplos.
- Crees que tienes capacidad de generalización, es decir, de llegar a lo general desde lo particular.

.....



- Cuando aprendes te gusta tener primero la regla para aplicarla después a casos concretos.
- Tienes la impresión de que hacer lo contrario, es decir, inferir la regla general a partir de los casos particulares, es perder el tiempo.

.....



- Te gusta trabajar en equipo o con otra persona. Te parece que el intercambio de ideas y el debate es provechoso.
- Comunicar ayuda a clarificar las ideas. Tomar en cuenta otros puntos de vista y argumentar enriquece los resultados del trabajo.

.....



- Prefieres trabajar solo(-a), de manera independiente.
- La organización del trabajo en grupo te parece una pérdida de tiempo.
- Cuando tienes que trabajar con más personas tienes la impresión de avanzar más despacio porque, ponerse de acuerdo lleva mucho tiempo.

.....





- Cuando trabajas te gusta que alguien te controle un poco o asuma la responsabilidad de las decisiones.
- Te gusta recibir una evaluación externa de tu trabajo. Que se te apruebe o se te critique.
- En general, crees que se obtienen mejores resultados en situaciones en las que se da una competencia.

.....



- No sientes necesidad de que se te controle para organizar tu trabajo.
- Te gusta evaluar tu mismo tu trabajo y sopesar tus dificultades y tus avances. Te importa sobre todo tu auto-evaluación.
- Tu mejor estímulo es tu propio avance.

.....

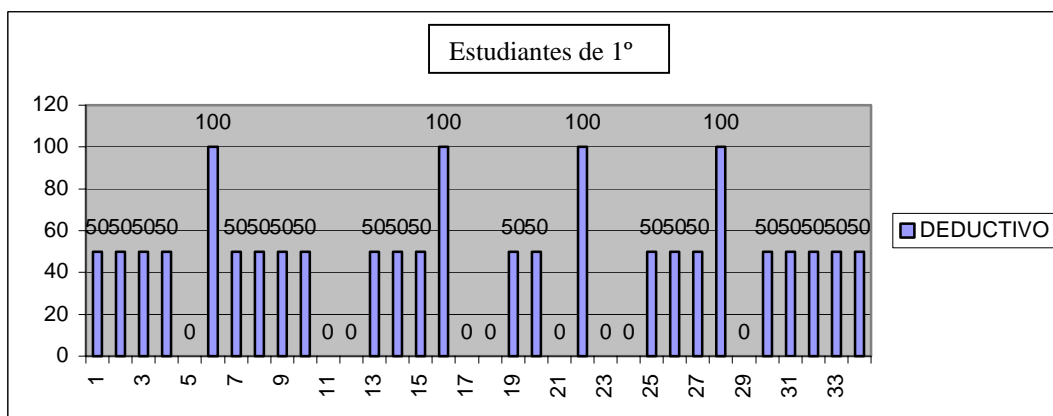
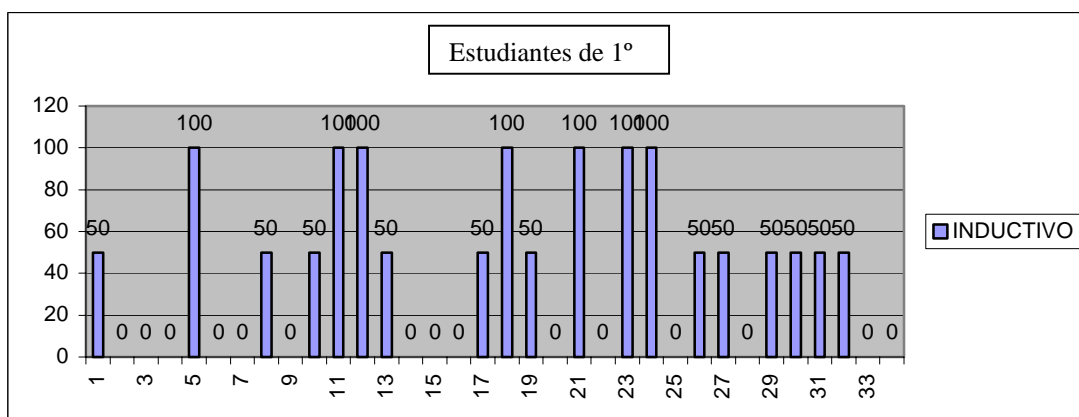
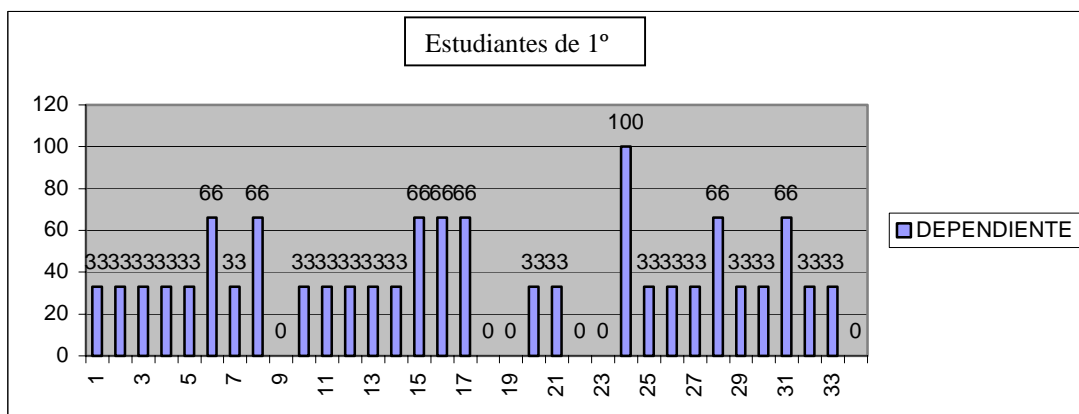
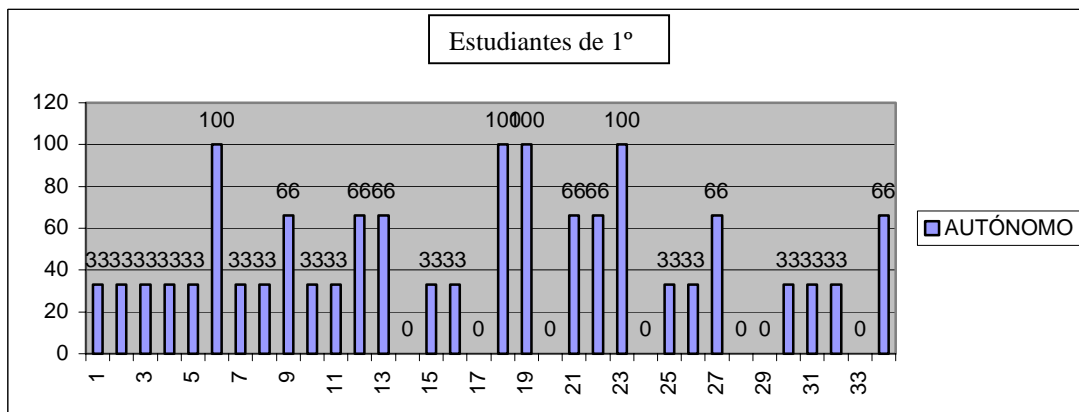
| | |
|--|--|
|  |  |
| <p><input type="checkbox"/> <i>Aprendes mejor cuando el clima de aprendizaje es cálido y estableces relaciones de confianza y de empatía.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Te interesan los aspectos culturales de la lengua y todo lo relacionado con las costumbres sociales.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Te gustaría poder discutir algunas representaciones negativas o positivas sobre los nativos de la lengua que vas a estudiar porque te das cuenta que esos "estereotipos" pueden influirte.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>No te basta con aprender un código. Comunicar con un extranjero es compartir e intercambiar, aunque no se domine su lengua.</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p><input type="checkbox"/> <i>El problema que para ti tienen las lenguas es que no son siempre "lógicas". Prefieres los textos informativos a los textos de ficción.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Los malentendidos podrían evitarse si las lenguas se utilizaran con lógica.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>En cuestión de conocimiento, quizás tienes la impresión de que las metáforas son recursos aproximativos que buscan compensar la insuficiencia de conocimientos científicos precisos, o bien revelan la incapacidad de expresarse de manera precisa.</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Te molesta encontrarte con excepciones cuando aprendes una regla.</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

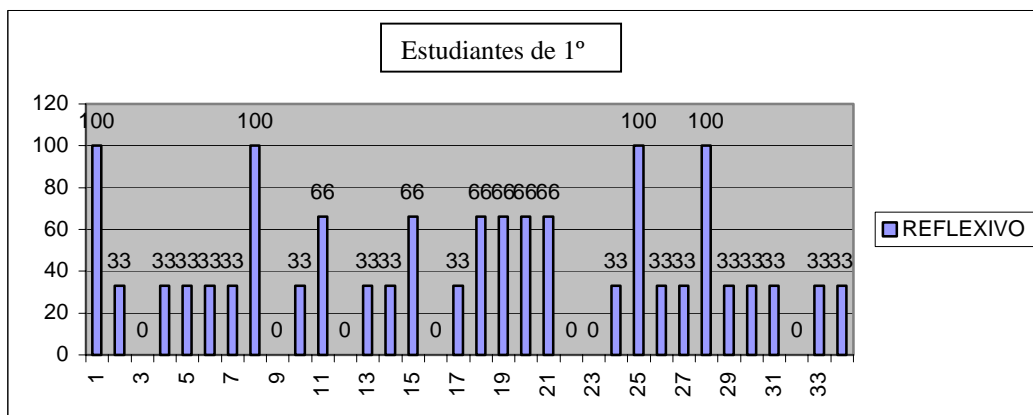
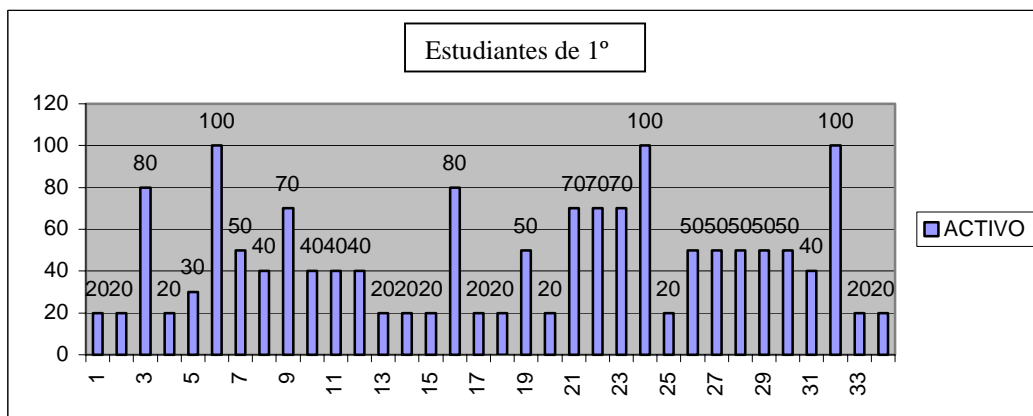
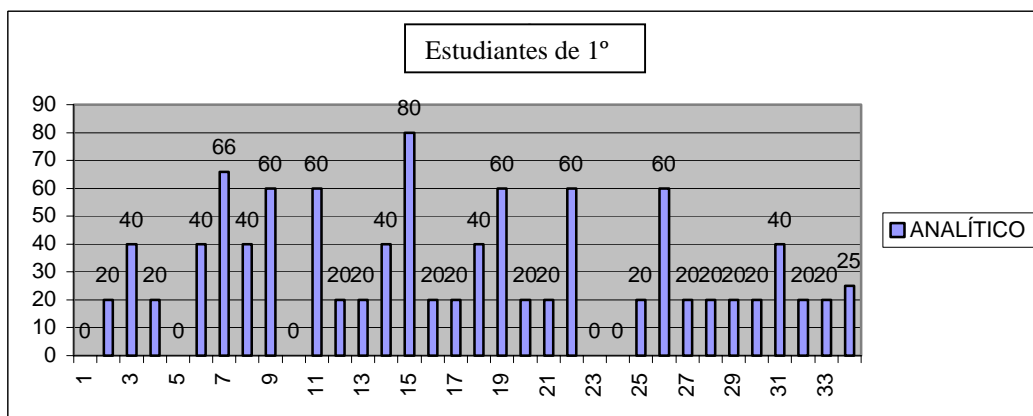
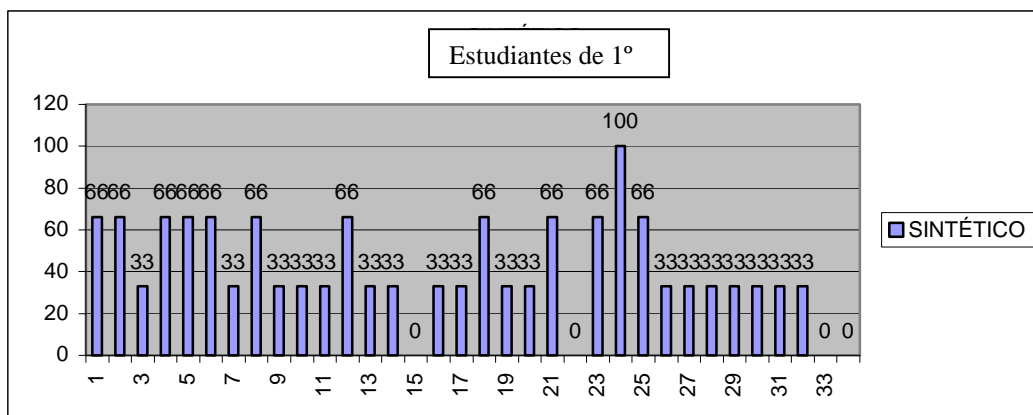
¡Enhorabuena por la reflexión que acabas de hacer! Tenla presente en tu aventura por el aprendizaje de las lenguas. Te será de gran ayuda.

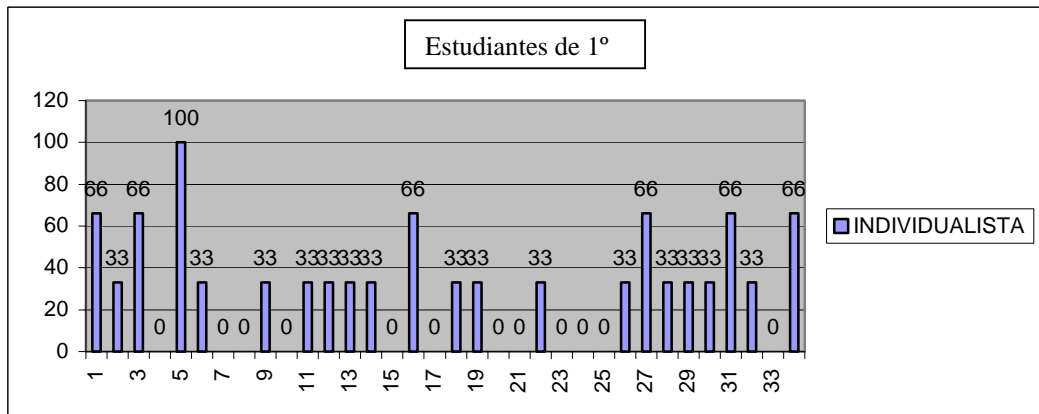
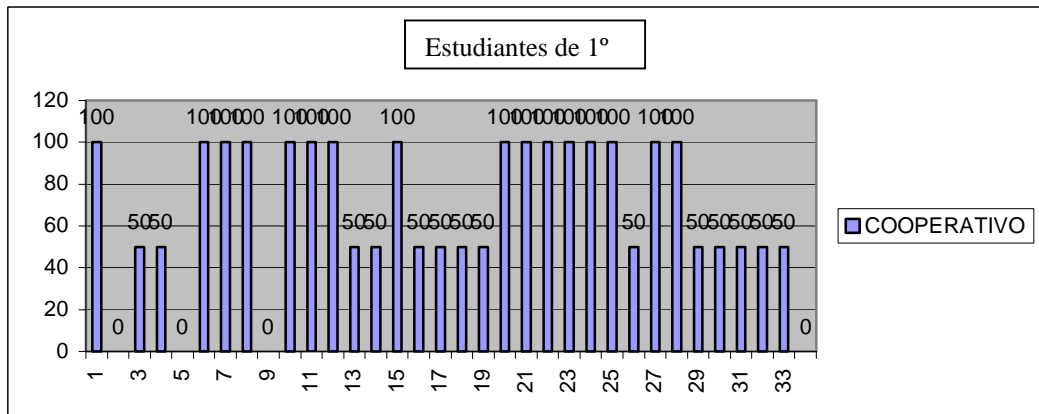
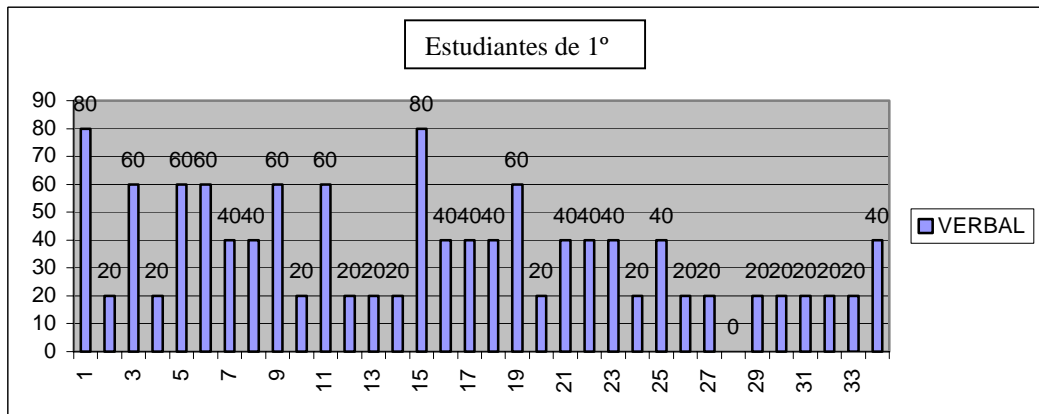
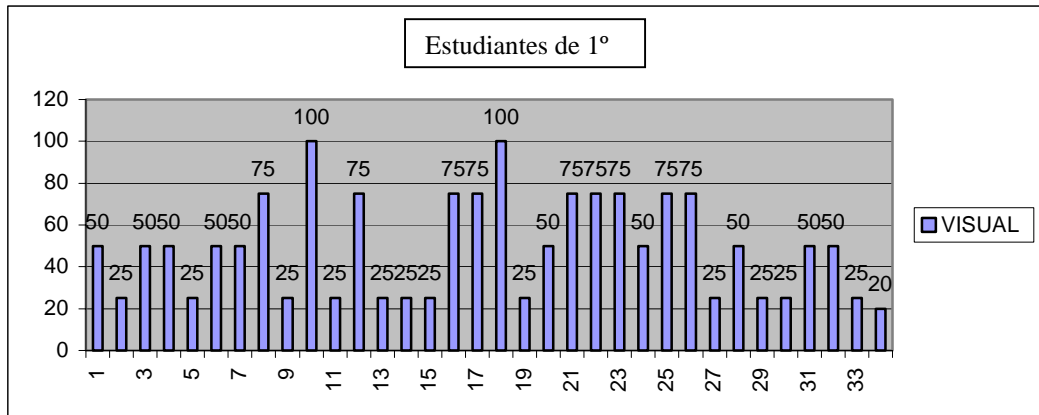


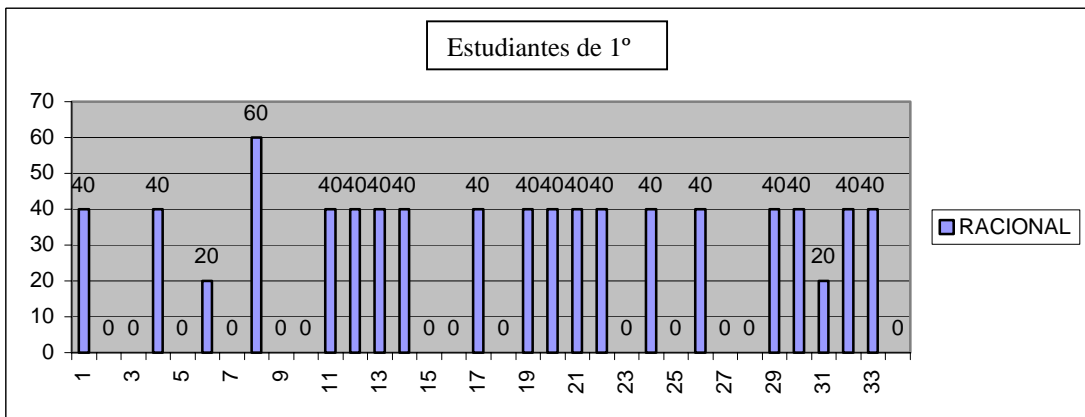
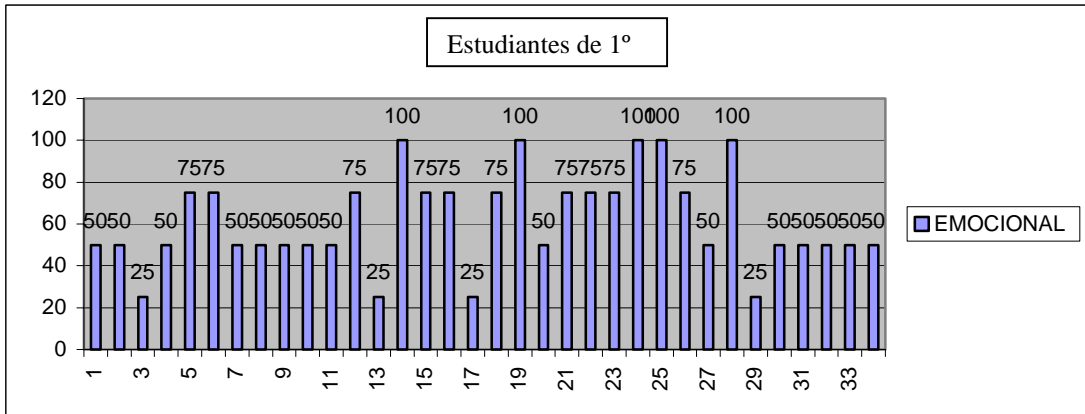
Anexo II

Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de primero, según los resultados del cuestionario



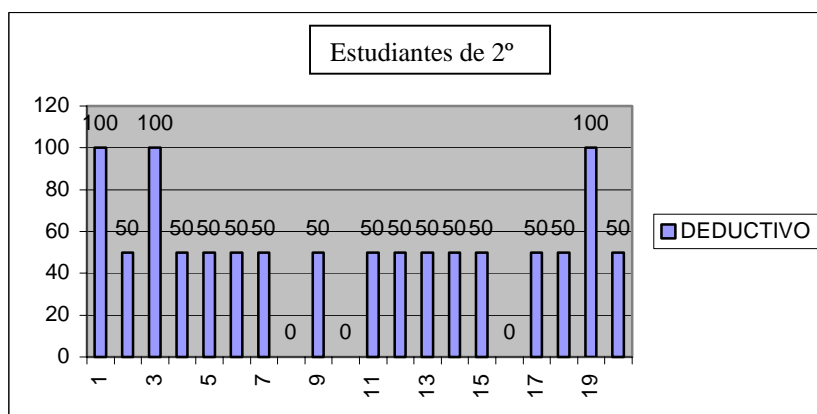
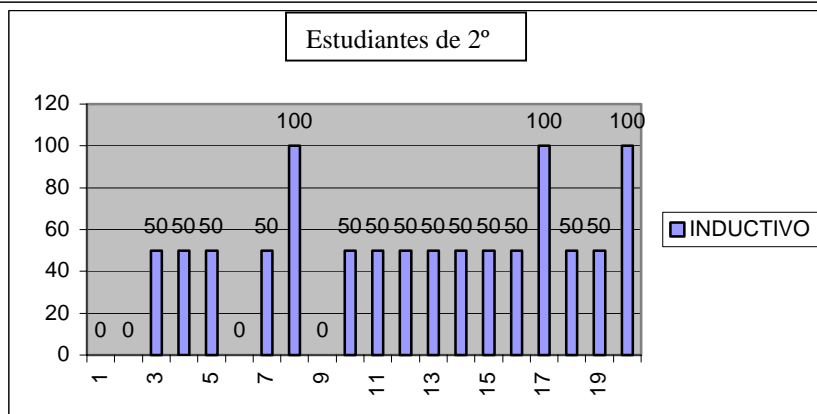
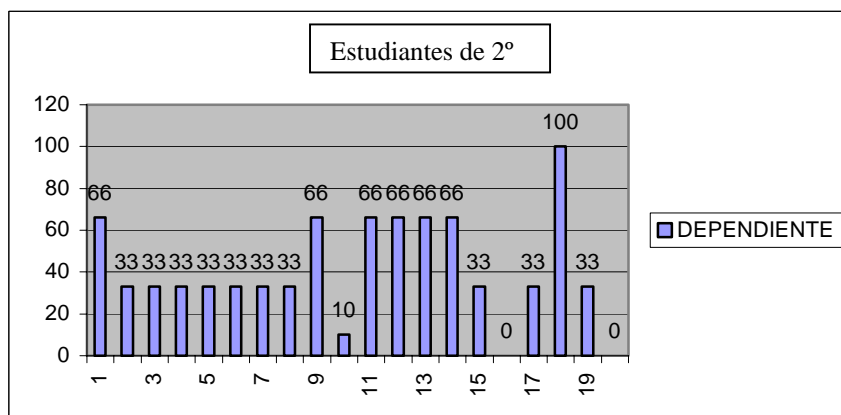
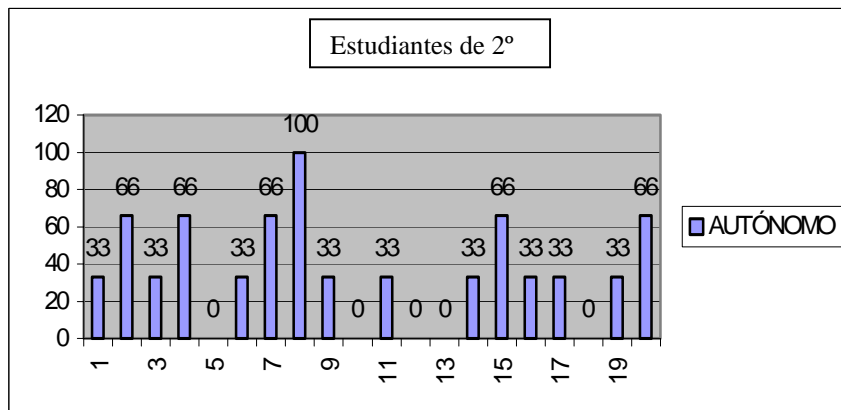


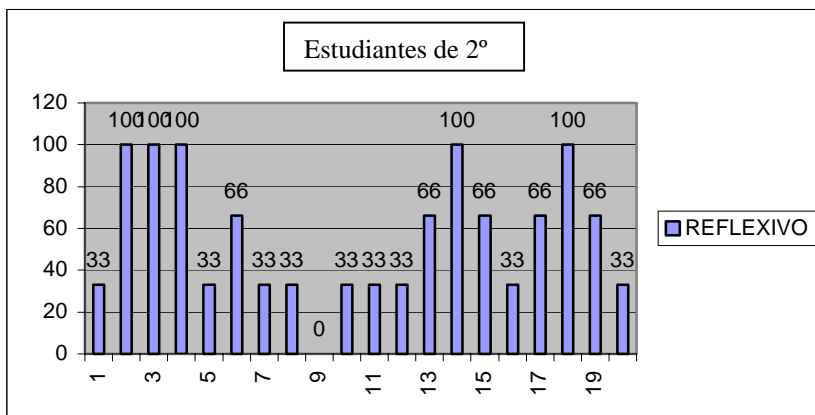
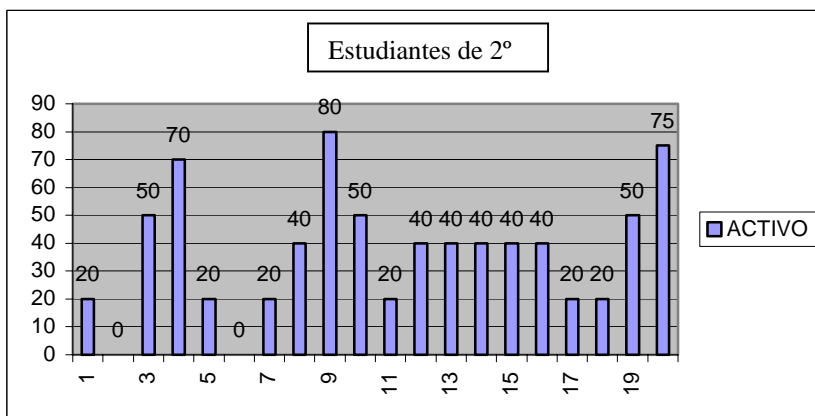
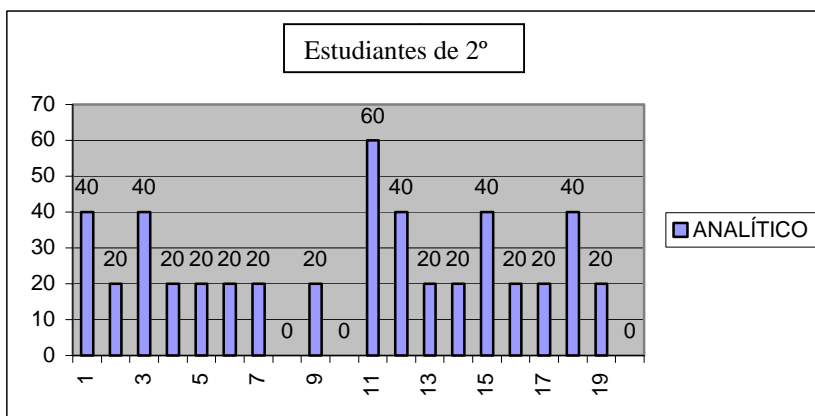
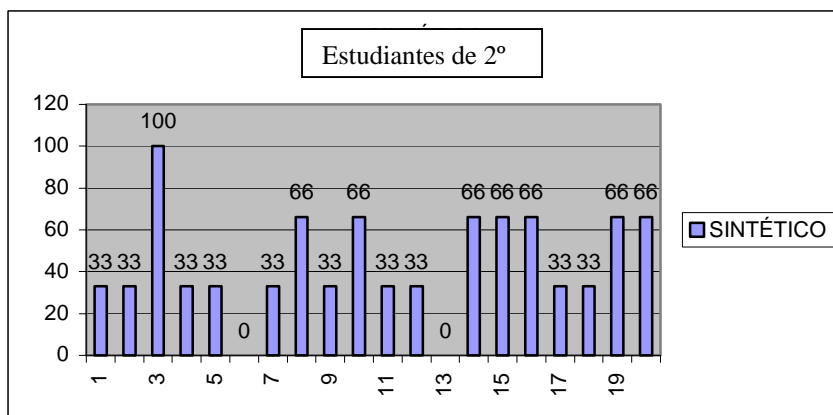


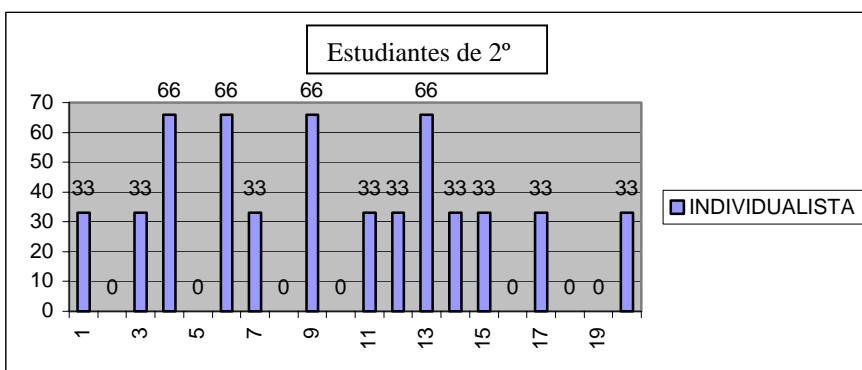
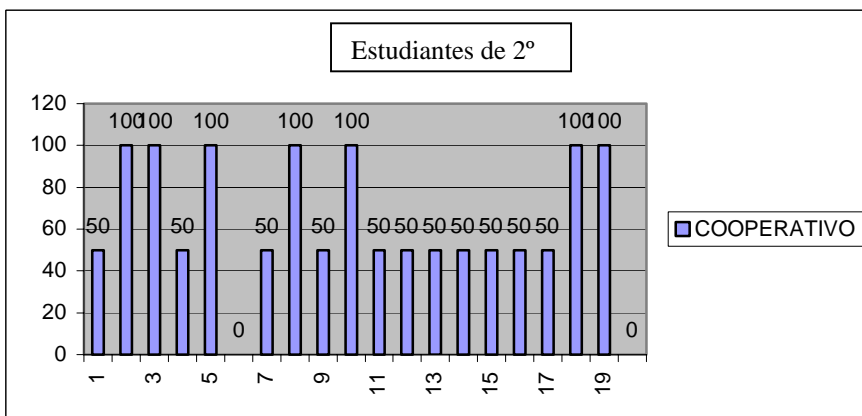
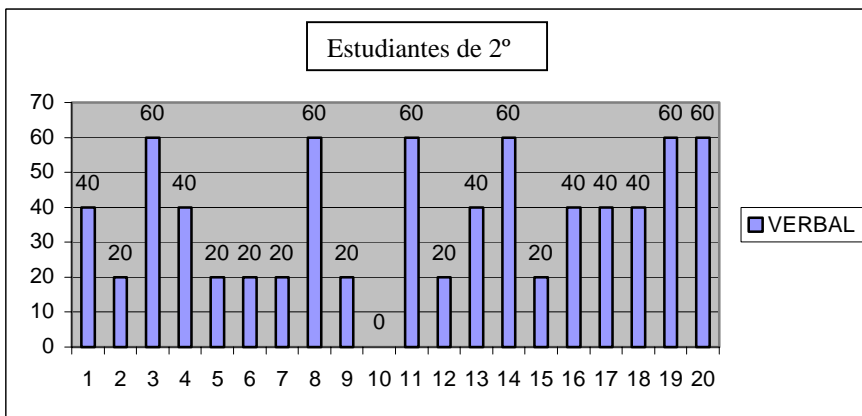
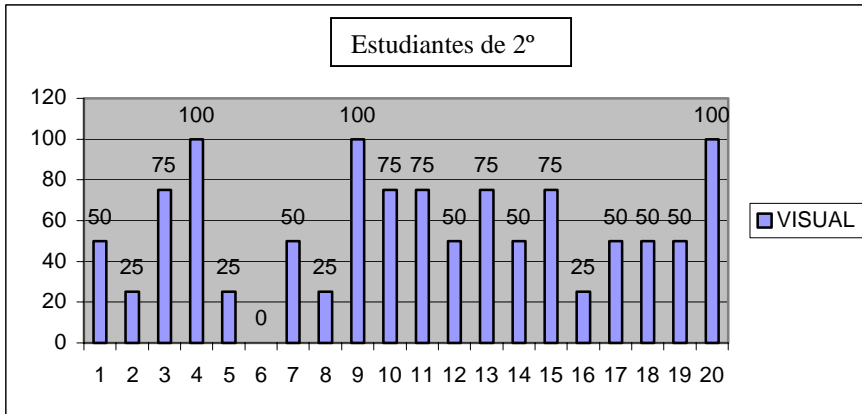


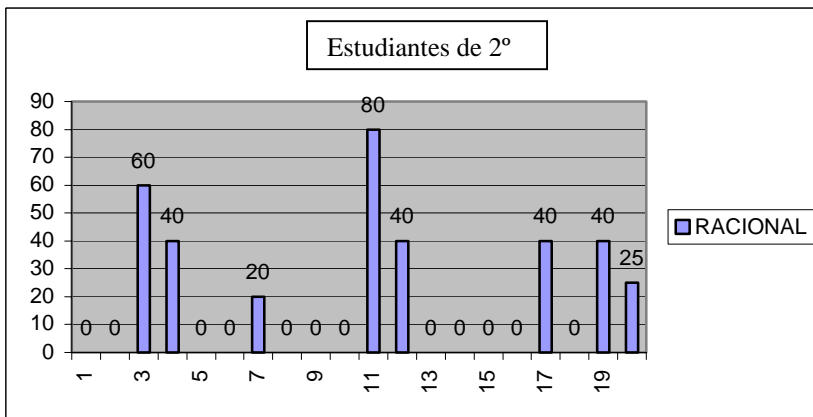
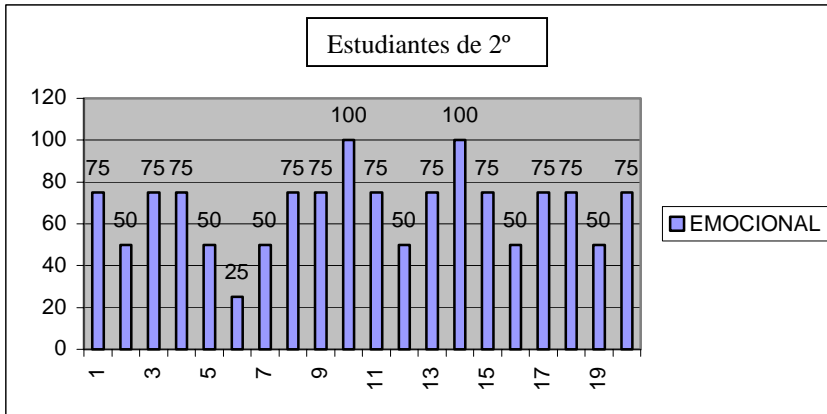
Anexo III

Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de segundo, según los resultados del cuestionario



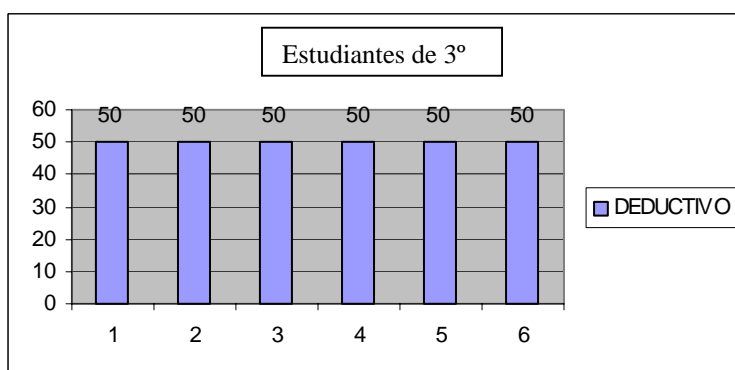
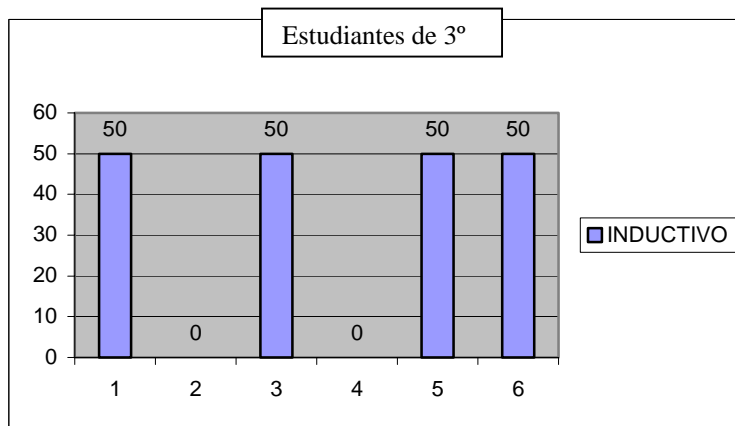
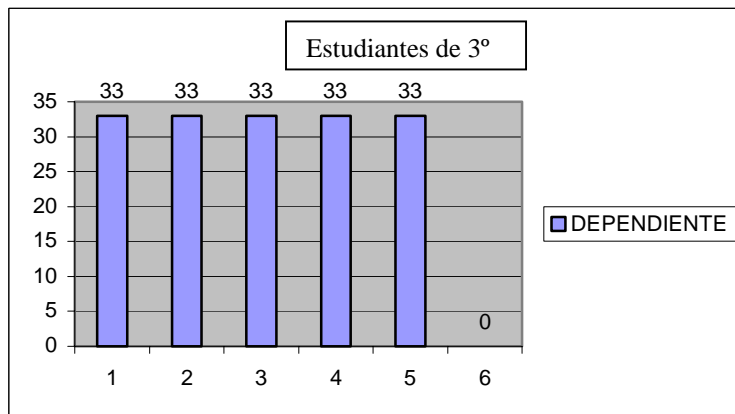
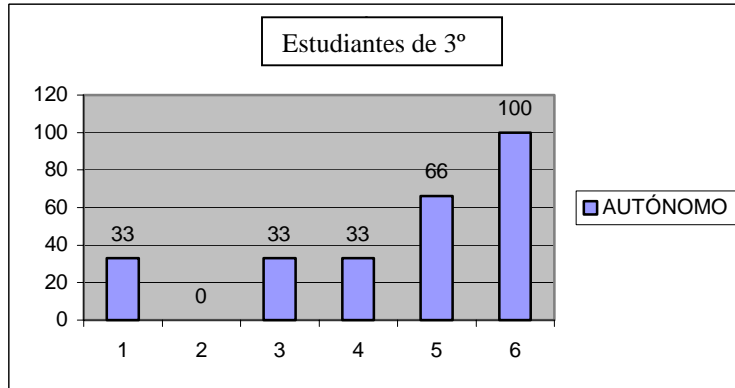


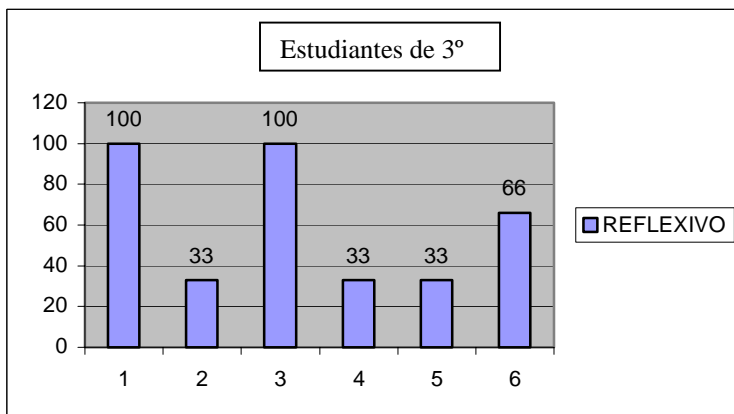
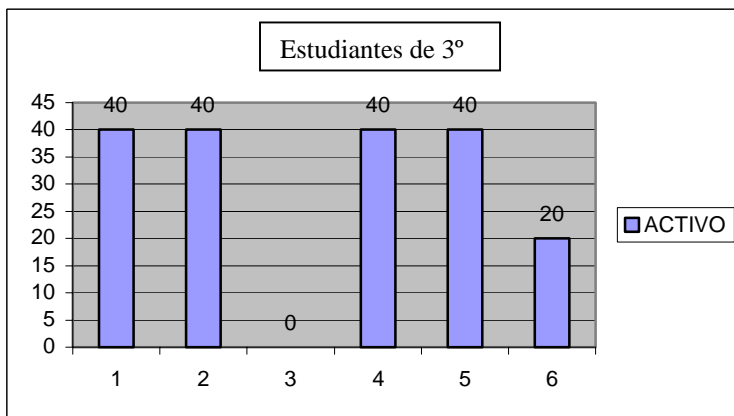
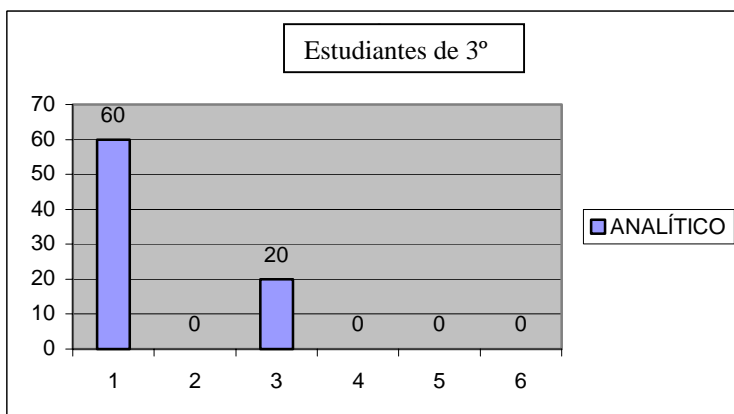
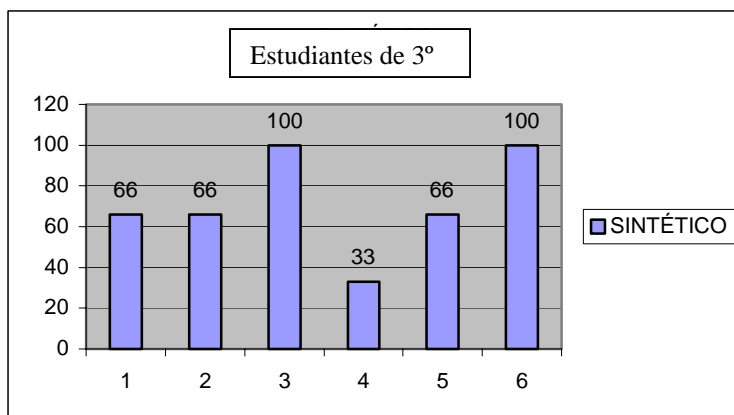


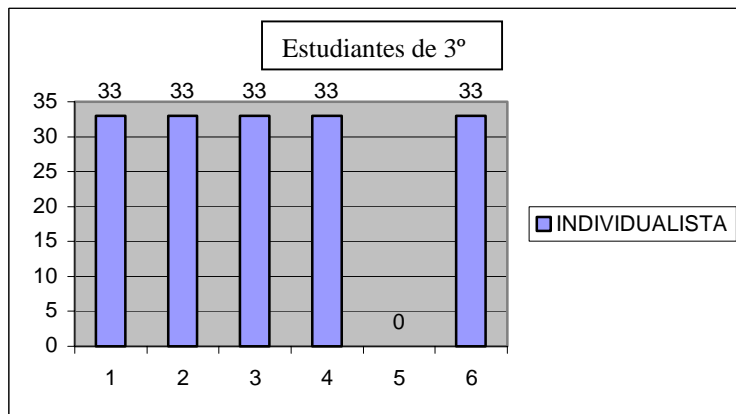
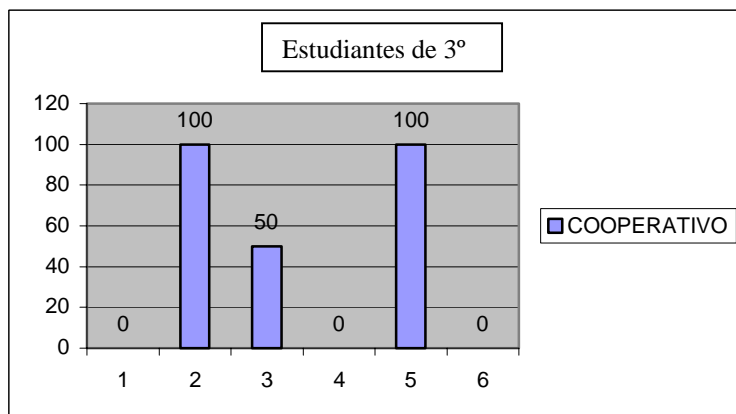
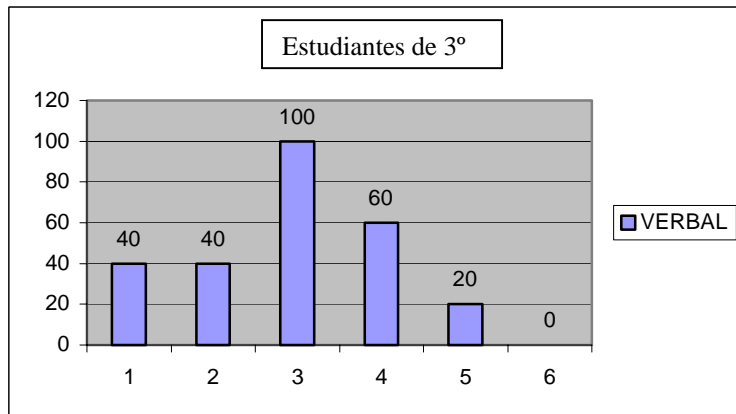
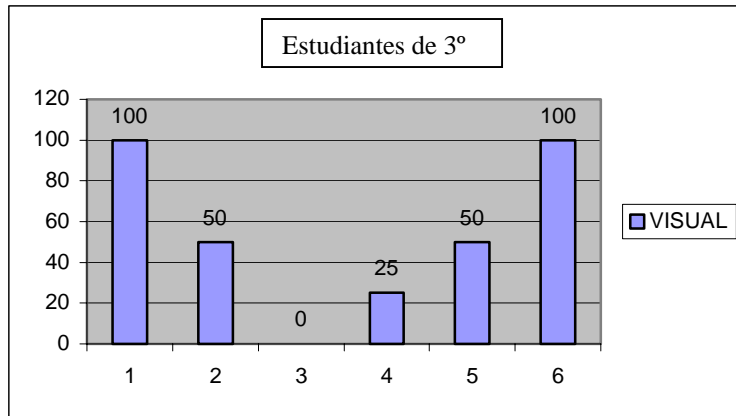


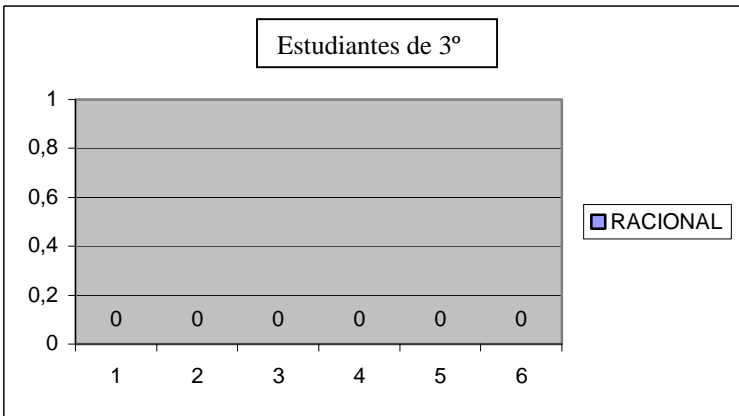
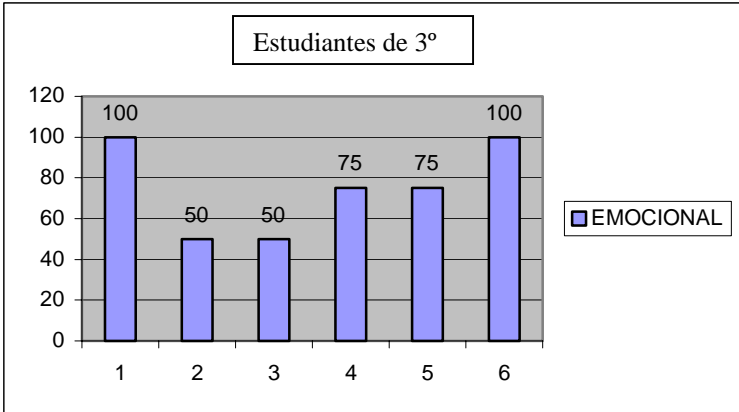
Anexo IV

Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de tercero, según los resultados del cuestionario



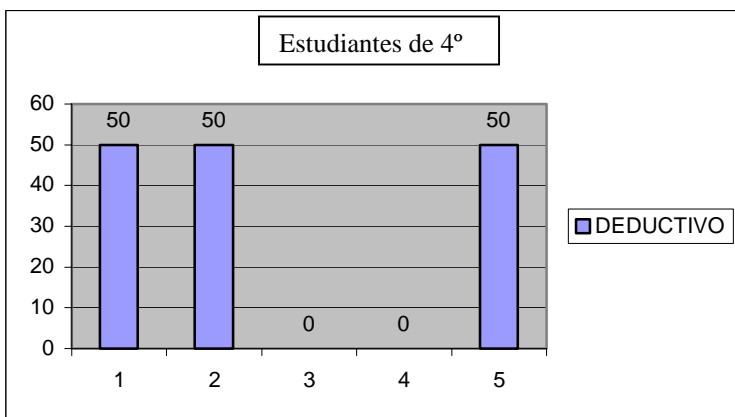
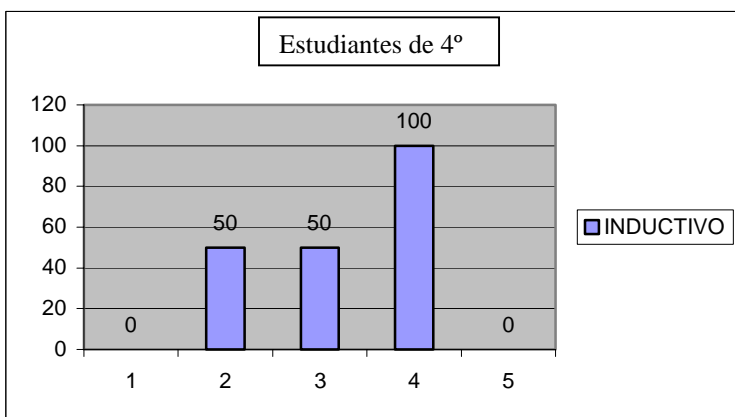
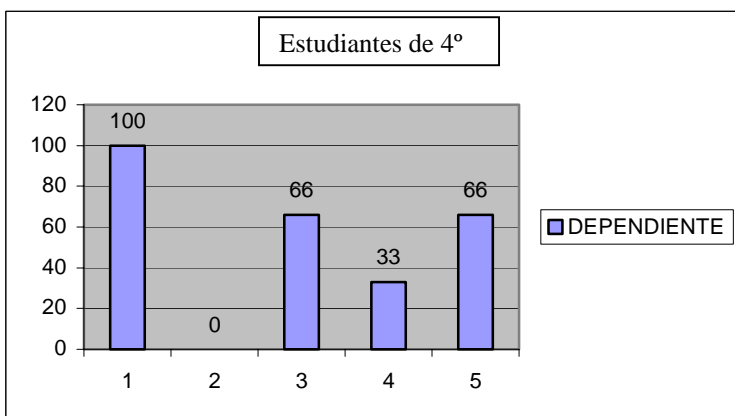
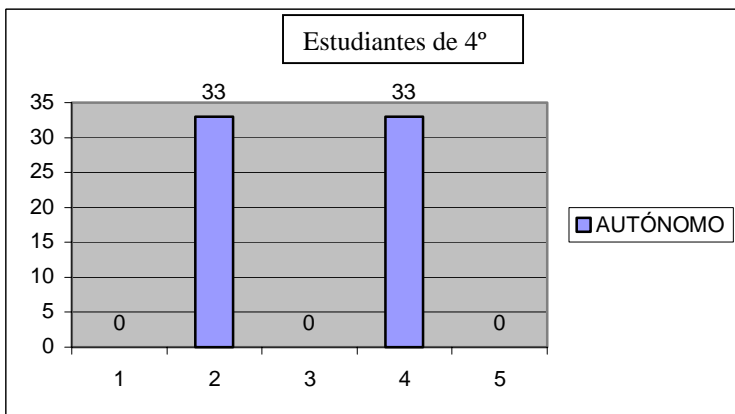


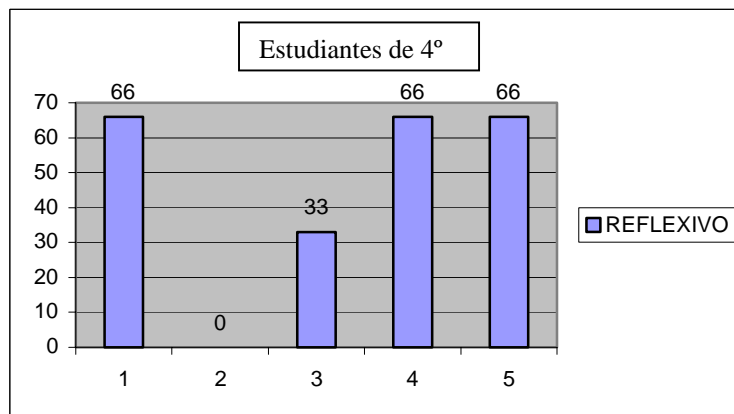
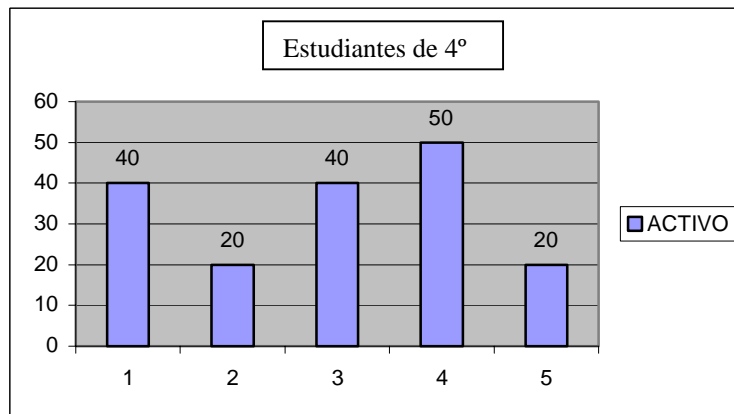
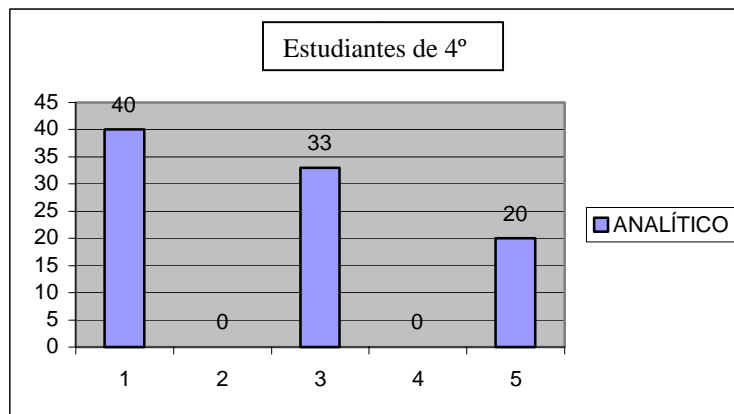
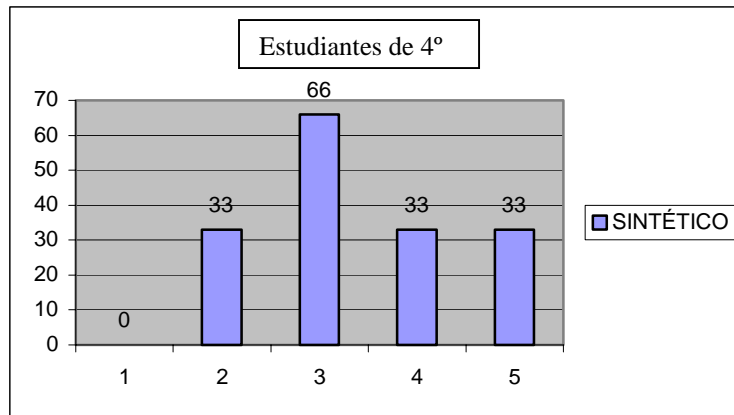


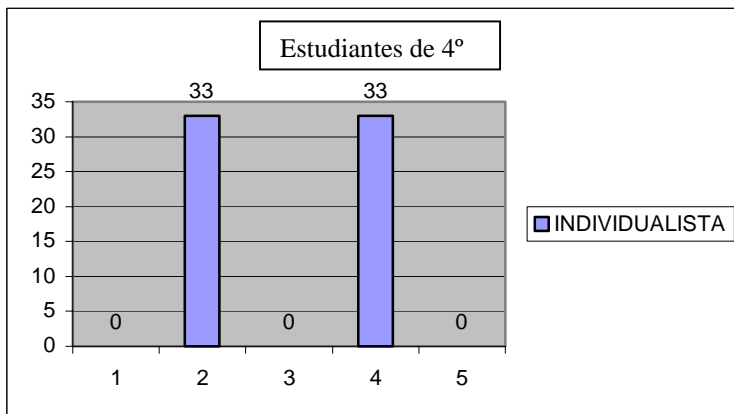
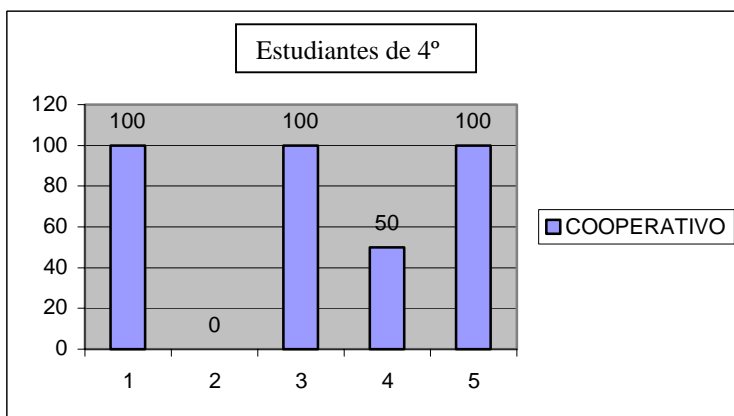
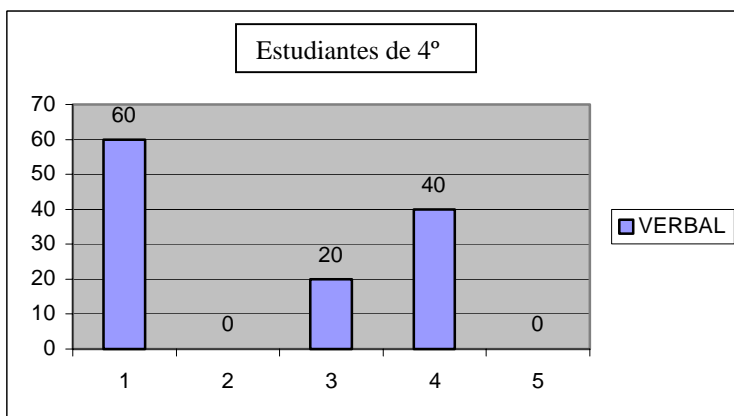
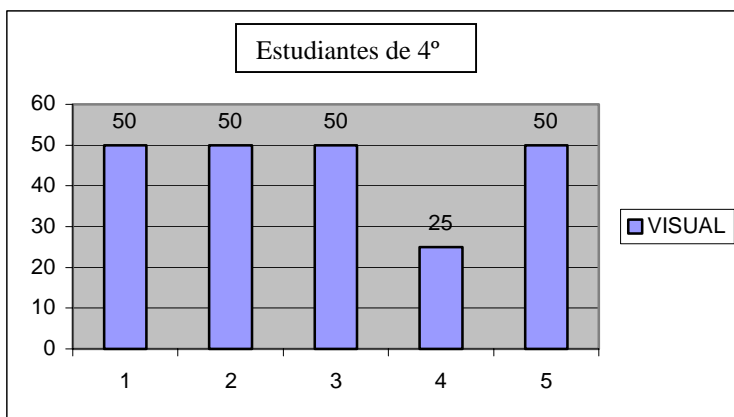


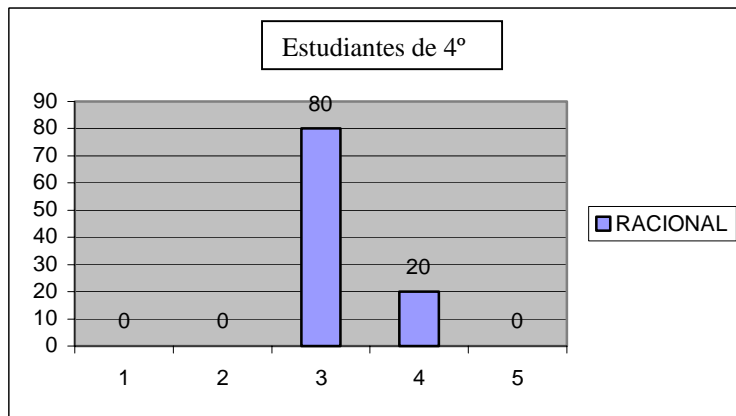
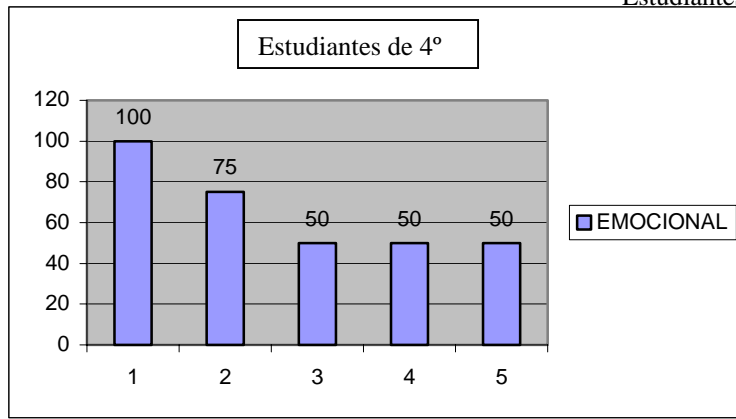
Anexo V

Gráficos correspondientes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de cuarto, según los resultados del cuestionario









Anexo VI

Cuestionario de identificación como aprendiz de lenguas y usuario de las tecnologías informáticas

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

TELÉFONO: _____

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA : _____

EDAD : _____

TITULACIÓN: _____

ASIGNATURA DE FRANCÉS EN LA QUE ESTÁS MATRICULADO : _____

I) BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA :

a) Lenguas que conoces :

Lengua/s materna/s : _____

1ª lengua no materna aprendida : _____

2ª lengua no materna aprendida : _____

3ª lengua no materna aprendida : _____

4ª lengua no materna aprendida : _____

b) ¿Por qué estás aprendiendo francés ?

lo necesitas para tus estudios

lo necesitas en tu trabajo

lo necesitarás para un futuro trabajo

para ampliar tus conocimientos culturales

por placer

por razones personales

otros motivos : _____

c) Actualmente tu nivel de francés y del resto de lenguas que conoces es :

| Niveles portfolio de <i>Lengua</i> | A1 Inicial I | A2 Inicial II | B1 Intermedio I | B2 Intermedio II | C1 Avanzado I | C2 Avanzado II |
|---|--------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|---------------------|----------------------|
| 1. Francés | | | | | | |
| 2. | | | | | | |
| 3. | | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 4. | | | | | | |
| 5. | | | | | | |
| 6. | | | | | | |
| 7. | | | | | | |

d) ¿Cómo y dónde has aprendido estas lenguas ?

- en el colegio y/o instituto
- en Escuela Oficial de Idiomas
- en cursillos
- en cursos a distancia
- en centros de autoaprendizaje/mediateca
- por tu cuenta, en casa
- por tu cuenta, en el país
- otros:

e) ¿Cómo valoras esta experiencia ?

- satisfactoria
- decepcionante

Comentarios _____

II) EXPERIENCIA EN MULTIMEDIA E HIPERMEDIA

a) ¿Sabes manejar los cederoms ?

- sí
- no

b) ¿Los utilizas habitualmente ?

- sí
- no

c) ¿Qué tipo de cederom utilizas con más frecuencia ?

- juegos
- música
- cultura general
- aprendizaje de lenguas
- enciclopedias, diccionarios
- otros : _____

d) ¿Sabes navegar por Internet ?

- sí
- no

e) ¿Para qué utilizas Internet habitualmente ?

correo electrónico

forums, chats...

búsqueda de información

lectura de la prensa

aprender lenguas

otros : _____

f) ¿Dónde te sueles conectar a Internet ?

en casa

en la Universidad

en el trabajo

en un cibercafé

otros : _____

g) ¿Alguna vez has intentado utilizar la red para aprender lenguas ?

sí

no

h) En caso afirmativo, ¿cómo valoras esta experiencia ?

satisfactoria

decepcionante

Comentarios _____

i) ¿Alguna vez has intentado utilizar la red para aprender otras disciplinas ?

sí

no

j) En caso afirmativo, ¿cómo valoras esta experiencia ?

satisfactoria

decepcionante

Comentarios _____

Anexo VII

**Cuadro de autoevaluación del nivel de lengua, según el
Portfolio Europeo de Lenguas**

Nombre:.....

Lengua:

| Nivel | Comprensión oral | Comprensión escrita | Interacción oral | Expresión oral | Expresión escrita |
|--------------|---|--|--|--|--|
| A1 | <input type="checkbox"/> Reconozco palabras y expresiones que se usan habitualmente y son muy básicas, relativas a mí mismo, mi familia y mi entorno inmediato cuando las personas hablan despacio y con claridad. | <input type="checkbox"/> Comprendo nombres y palabras corrientes y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos. | <input type="checkbox"/> Puedo interactuar de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. <input type="checkbox"/> Planteo y contesto preguntas sencillas relativas a áreas de necesidad inmediata o a asuntos muy habituales | <input type="checkbox"/> Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco. | <input type="checkbox"/> Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. <input type="checkbox"/> Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel. |
| A2 | <input type="checkbox"/> Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). <input type="checkbox"/> Soy capaz de captar la idea principal de declaraciones y mensajes breves, claros y sencillos. | <input type="checkbox"/> Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. <input type="checkbox"/> Sé encontrar información específica y predecible en fragmentos escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales si son breves y sencillas. | <input type="checkbox"/> Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos y actividades corrientes. <input type="checkbox"/> Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque no suelo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo. | <input type="checkbox"/> Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve. | <input type="checkbox"/> Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a asuntos que tienen que ver con mis necesidades inmediatas. <input type="checkbox"/> Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien. |

| Nivel | Comprensión oral | Comprensión escrita | Interacción oral | Expresión oral | Expresión escrita |
|-----------|---|--|---|---|---|
| B1 | <p><input type="checkbox"/> Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos corrientes que ocurren en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p> | <p><input type="checkbox"/> Comprendo textos que contienen principalmente un lenguaje muy habitual y cotidiano o que está relacionado con el trabajo.</p> <p><input type="checkbox"/> Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p> | <p><input type="checkbox"/> Sé enfrentarme a casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a zonas donde se habla esa lengua.</p> <p><input type="checkbox"/> Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas corrientes de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p> | <p><input type="checkbox"/> Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <p><input type="checkbox"/> Ofrezco brevemente motivos y explicaciones para opiniones y planes.</p> <p><input type="checkbox"/> Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones</p> | <p><input type="checkbox"/> Soy capaz de escribir textos sencillos y bien cohesionados sobre temas corrientes o de interés personal.</p> <p><input type="checkbox"/> Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p> |
| B2 | <p><input type="checkbox"/> Comprendo discursos y conferencias amplios e incluso comprendo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente habitual.</p> <p><input type="checkbox"/> Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas de temas actuales.</p> <p><input type="checkbox"/> Comprendo la mayoría de las películas en las que hablan en dialectos normalizados</p> | <p><input type="checkbox"/> Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.</p> <p><input type="checkbox"/> Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p> | <p><input type="checkbox"/> Puedo interactuar con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la interacción habitual con nativos.</p> <p><input type="checkbox"/> Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en contextos corrientes explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p> | <p><input type="checkbox"/> Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p><input type="checkbox"/> Sé explicar un punto de vista sobre un tema proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.</p> | <p><input type="checkbox"/> Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</p> <p><input type="checkbox"/> Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.</p> <p><input type="checkbox"/> Sé escribir cartas que resaltan la importancia personal de hechos y experiencias.</p> |

| Nivel | Comprensión oral | Comprensión escrita | Interacción oral | Expresión oral | Expresión escrita |
|-----------|---|---|--|---|--|
| C1 | <input type="checkbox"/> Comprendo discursos amplios incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. <input type="checkbox"/> Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas. | <input type="checkbox"/> Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. <input type="checkbox"/> Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad. | <input type="checkbox"/> Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. <input type="checkbox"/> Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. <input type="checkbox"/> Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes. | <input type="checkbox"/> Presento descripciones claras y detalladas de temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada. | <input type="checkbox"/> Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista de cierta extensión. <input type="checkbox"/> Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. <input type="checkbox"/> Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos. |
| C2 | <input type="checkbox"/> No tengo dificultad alguna para comprender cualquier tipo de lenguaje hablado, tanto conversaciones en vivo como discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento. | <input type="checkbox"/> Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lenguaje escrito, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias. | <input type="checkbox"/> Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien expresiones idiomáticas y coloquiales. <input type="checkbox"/> Me expreso con fluidez y transmito sutiles matices de sentido con precisión. <input type="checkbox"/> Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta | <input type="checkbox"/> Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y que tiene una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. | <input type="checkbox"/> Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. <input type="checkbox"/> Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en ideas importantes y a recordarlas. <input type="checkbox"/> Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias. |

Anexo VIII

Actividad de la 1ª sesión de aprendizaje del francés en Internet

- EN ESTE DOCUMENTO ENCONTRARÁS UN LISTADO DE DIRECCIONES DE PÁGINAS Y SITIOS CON LOS QUE PUEDES APRENDER FRANCÉS.
- DESCUBRE LAS SORPRESAS QUE CONTIENEN ESTAS PÁGINAS.

- Apuntes de gramática francesa:
<http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm>
- Atelier auto-apprentissage en FLE:
http://www.unifr.ch/ipg/DR/JPO_DR.html
- Blaise Cendrars : <http://www.wanadoo.fr/dossiers/cendrars/>
- Bonjour de France: <http://www.bonjourdefrance.com>
- Ça peut servir: <http://www.capeutserver.com/verbes/index.php>
- Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
- ClicNet: Littérature francophone virtuelle
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
- Cours de FLE (Français Langue Étrangère) pour internautes:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/indextour.htm>
- Dictionnaire multilingue:
<http://grammaire.reverso.net/textonly/default.asp>
- Grammaire. Activités/pratique:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/grammaire.htm>
- Jacques Prévert :
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/9900/bin73/homepage.htm>
- La littérature à écouter: <http://www.storyvox.com/>
- Le conjugueur: <http://www.leconjugueur.com>
- Le grand dictionnaire terminologique:
http://www.granddictionnaire.com/_fs_global_01.htm
- Le site de la société pour l'oeuvre et la mémoire d'Antoine de Saint-Exupéry: <http://www.saint-exupery.org/>
- Les pages du français langue étrangère:
http://www.xtec.es/~sgirona/fle/fle_exerc.htm
- Lire français. Pour comprendre la langue du quotidien :
<http://www.lire-francais.com>
- Méthode ACCORD <http://www.didieraccord.com/>
- Polarfle <http://www.polarfle.com>
- Prononciation: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/carnetph.htm>
- Test your current knowledge of French: <http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/acctopma.htm>
- Vocabulaire illustré:
<http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm>

Anexo IX

Actividad de la 2ª sesión de aprendizaje del Francés en
Internet:

Recursos de Francés en red

Anexo IX
Actividad de la 2ª sesión

RECURSOS DE
FRANCÉS
EN RED

Mercedes Sanz Gil
Aprendizaje del FLE en la Red
Universitat Jaume I

| INDICE | PÁGINA |
|--|--------|
| ❖ MOTEURS DE RECHERCHE : | 5 |
| ➤ <i>Voilà</i> | 5 |
| ➤ <i>Yahoo France</i> | 5 |
| ➤ <i>Alta Vista francophone</i> | 5 |
| ➤ <i>Francité</i> | 5 |
| ❖ INFORMATION GÉNÉRALE SUR LA LANGUE ET LA CULTURE FRANCOPHONES | 5 |
| ➤ <i>Délégation générale à la Langue Française</i> | 5 |
| ➤ <i>La maison de la Francité</i> | 5 |
| ➤ <i>Ministère des Affaires Étrangères</i> | 5 |
| ❖ RESSOURCES CONSULTATION | 6 |
| ➤ <i>Le grand dictionnaire terminologique</i> | 6 |
| ➤ <i>Dictionnaire Universel Francophone</i> | 6 |
| ➤ <i>Le trésor de la Langue Française</i> | 6 |
| ➤ Dictionnaires différentes spécialités (chimie, médecine, architecture, psychologie...) | 6 |
| ➤ Dictionnaires-traducteurs-glossaires | 6 |
| ➤ Dictionnaire multilingue (mots, textes pages web) | 6 |
| ➤ Grammaire interactive | 6 |
| ➤ Verbes : <i>Le conjugueur</i> | 6 |
| ➤ Presse, radio, musique, télévision | 6 |
| ❖ COMPRÉHENSION ÉCRITE | 7 |
| ➤ LECTURE | 7 |
| ✓ <i>Le jardin du pâtissier</i> | 7 |
| ✓ Bibliothèque Nationale de France | 7 |
| ✓ Poésie française | 7 |
| ➤ LECTURE ET ACTIVITÉS | 7 |
| ✓ lecture guidée | 7 |
| ✓ lire le journal | 7 |
| ✓ textes par niveaux | 7 |
| ➤ LECTURES INTÉRACTIVES | 7 |
| ✓ <i>Le petit Chaperon Rouge</i> | 7 |
| ✓ Créer une histoire à partir d'une fable | 7 |
| ✓ <i>L'histoire de Solargilan</i> | 7 |
| ✓ <i>Un souterrain d'enfer</i> | 7 |
| ❖ COMPRÉHENSION ORALE | |
| ➤ ÉCOUTER | 8 |
| ✓ Fragments écrits et lus de l'oeuvre de Cendrars | 8 |
| ✓ Nouvelles à lire et à écouter | 8 |
| ✓ <i>La littérature à écouter</i> | 8 |
| ➤ ÉCOUTER POUR FAIRE | 8 |
| ✓ Exercices choix multiple | 8 |

| | |
|--|----|
| ➤ FAIS TON CHOIX | 8 |
| ✓ Activités de compréhension orale sur Internet | 8 |
| ➤ DICTÉES | |
| ✓ Dictées en ligne (+ d'autres exercices) | 8 |
| ✓ Les dictées de profs en ligne. | 8 |
| ❖ EXPRESSION ÉCRITE | |
| ➤ CORRESPONDRE À L'ÉCRIT | 9 |
| ✓ Trouver un partenaire | 9 |
| ✓ Communiquer en tandem | 9 |
| ✓ Chat | 9 |
| ➤ PISTES POUR ÉCRIRE | |
| ✓ Rédiger son CV | 9 |
| ✓ <i>C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit</i> | 9 |
| ➤ PLONGER DANS L'ÉCRITURE | |
| ✓ <i>Le bal du prince</i> | 9 |
| ✓ Modèles de lettres et modèles de discours | 9 |
| ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie | 9 |
| ❖ EXPRESSION ORALE | |
| ✓ Outils pour parler | 10 |
| ✓ Phonétique | 10 |
| ✓ Prononciation | 10 |
| ❖ GRAMMAIRE | |
| ➤ DE LA RÈGLE À L'APPLICATION | 11 |
| ✓ La grammaire pour hispanophones | 11 |
| ➤ FAIS TON CHOIX | 11 |
| ✓ Exercices grammaticaux | 11 |
| ➤ LA GRAMMAIRE EN CONTEXTE | 11 |
| ✓ De la pratique à la théorie: <i>EDGE</i> | 11 |
| ✓ Observation et application | 11 |
| ✓ <i>Les points de grammaire</i> | 11 |
| ➤ PHRASES ET MISE EN PRATIQUE | |
| ✓ Grammaire | 11 |
| ✓ Tableaux de grammaires et liens | 11 |
| ❖ LEXIQUE | |
| ➤ CONTEXTES ET USAGES | 12 |
| ✓ <i>Bonjour de France</i> , expressions idiomatiques | 12 |
| ✓ Champs thématiques | 12 |
| ✓ Tester et développer son vocabulaire | 12 |
| ➤ EXERCICES DE VOCABULAIRE | |
| ✓ Abréviations, registres de langue, noms propres | 12 |
| ✓ Corps, famille, heures, nombres, animaux, alphabet | 12 |
| ✓ Ordinateur, voiture, maison, école.. | 12 |
| ✓ Vocabulaire illustré | 12 |

| | |
|--|----|
| ➤ FAIS TON CHOIX | 12 |
| ✓ Liens au lexique | 12 |
| ✓ Thèmes variés : Exercices de vocabulaire | 13 |
| ➤ JEUX DE VOCABULAIRE | |
| ✓ Jeux par niveaux | 13 |
| ✓ Jeu du pendu (débutant) | 13 |
| ❖ MISE EN SITUATION | |
| ✓ Week-end à Nice | 14 |
| ✓ Louer un appartement | 14 |
| ✓ Prendre la crémaillère | 14 |
| ✓ Le mariage | 14 |
| ✓ Week-end en France | 14 |
| ❖ ACTIVITÉS PAR NIVEAUX | |
| ✓ Survie-N1 (Niveau 1 du Conseil de l'Europe) | 15 |
| ✓ Survie-N2 (Niveau 1 du Conseil de l'Europe) | 15 |
| ✓ Seuil-N3 (Niveau 2 du Conseil de l'Europe) | 15 |
| ✓ N4 (Niveau 2 du Conseil de l'Europe) | 15 |
| ✓ Méthode ACCORD | 15 |
| ✓ <i>Bonjour de France</i> | 15 |
| ❖ TEST OFFICIELS DE LANGUE | 15 |
| ✓ TCF (Test de Connaissances du Français) | 15 |
| ✓ DELF-DALF (Diplôme d'Études en Langue Française – Diplôme Approfondi de Langue Française) | 15 |
| ❖ CULTURE ET CIVILISATION | |
| ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie | 16 |
| ✓ Civilisation Française: | 16 |
| ✓ Le tour de France en 80 étapes | 16 |
| ✓ Test de culture et civilisation | 16 |
| ✓ Testez votre culture littéraire | 16 |
| ❖ FAIS TON CHOIX | |
| ✓ <i>Méthode ACCORD</i> | 17 |
| ✓ CLICNET | 17 |
| ✓ Tour du monde | 17 |
| ✓ Ressources de français sur Internet | 17 |
| ✓ <i>Toilberta</i> | 17 |
| ✓ Sélection de ressources INSA-Lyon | 17 |
| ✓ Weboscope | 17 |
| ❖ JEUX | |
| ✓ À qui appartient le zèbre? | 18 |
| ✓ Qui est l'assassin? | 18 |
| ✓ Les amuse-gueules | 18 |
| ✓ Enigmes, problèmes... | 18 |
| ✓ Enigmes policières | 18 |
| Fais ton choix | 18 |

❖ MOTEURS DE RECHERCHE

- ✓ *Voilà* : <http://www.voila.fr/>
- ✓ *Yahoo France* : <http://fr.yahoo.com/>
- ✓ *Alta Vista francophone* : <http://fr.altavista.com/>
- ✓ *Francité* : <http://www.francite.com/> (liens à d'autres moteurs de recherche français et généraux).

❖ INFORMATION GÉNÉRALE SUR LA LANGUE ET LA CULTURE FRANCOPHONES

- ✓ *Délégation générale à la Langue Française* :
<http://www.dglf.culture.gouv.fr/> (recommandations d'emploi, introduction de nouveaux termes, changements orthographiques ...).
- ✓ *La maison de la Francité* :
<http://www.maisondelafrancite.be/francite/?page=plan>
(espace de diffusion de la langue et culture francophones. Créé en Belgique).
- ✓ *Ministère des Affaires Étrangères* : <http://www.diplomatie.gouv.fr/>
(information et liens en rapport avec la culture, politique, société, éducation, etc.)

❖ RESSOURCES CONSULTATION

- ✓ *Le grand dictionnaire terminologique:*
http://www.granddictionnaire.com/fs_global_01.htm (Excellent et rapide. Monolingue, mais donne l'équivalent en anglais. Offre tous les domaines d'usage des termes).
- ✓ *Dictionnaire Universel Francophone :*
<http://www.francophonie.hachette-livre.fr/> (Très intéressant. Monolingue. Donne les variantes d'autres pays francophones et tous les mots et explications sont des hyperliens qui renvoient à l'explication de chacun).
- ✓ *Le trésor de la Langue Française:* <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (un vrai trésor. Il inclut des citations et des titres d'oeuvres littéraires où les termes sont utilisés. Il inclut aussi l'étymologie et l'histoire des mots).
- ✓ *Dictionnaires différentes spécialités (chimie, médecine, architecture, psychologie...):*
<http://members.aol.com/lebeau/index/dictionnaires.htm> (à vous de choisir ce qui vous intéresse)
- ✓ *Dictionnaires-traducteurs-glossaires :*
<http://www.liensutiles.org/dico.htm> (liens utiles à différents types de glossaires et dictionnaires en ligne : abréviations, acronymes, néologismes, citations...).
- ✓ *Dictionnaire multilingue (mots, textes, pages web) :*
<http://www.reverso.net/textonly/default.asp> (on peut traduire des petits fragments de texte aussi).
- ✓ *Grammaire interactive :* <http://grammaire.reverso.net/>
- ✓ *Verbes : Le conjugueur:* <http://www.leconjugueur.com/> (Mon Dieu! Comment peut-on bien conjuguer ce verbe en français? Et en espagnol? Et en anglais?).
- ✓ *Presse, radio, musique, télévision :* <http://www.francelink.com/> (liens aux pages des journaux et revues en ligne, aux stations de radio, aux émissions de télé, aux informations sur le cinéma, musique, loisirs...).

❖ COMPRÉHENSION ÉCRITE

➤ LECTURE

- ✓ Le jardin du pâtissier (Jean-Louis Yaïch):
<http://perso.wanadoo.fr/le.jardin.du.patissier/> (roman en ligne).
- ✓ Bibliothèque Nationale de France : <http://gallica.bnf.fr/>
(littérature universelle en ligne, une bibliothèque qui s'agrandit de plus en plus).
- ✓ Poésie française : <http://www.poesiefrancaise.org/> (classée par siècles, même le vingt et unième).

➤ LECTURE ET ACTIVITÉS

- ✓ Lecture guidée: http://www.lire-francais.com/w_parcou.htm
(site très intéressant; travail par étapes).
- ✓ Lire le journal: http://www.lire-francais.com/w_clejou.htm
(comment lire le journal: pistes sur le format, la structure, les implicites, types d'articles, contenus..., tout ce qu'il faut savoir sur les textes informatifs).
- ✓ Textes par niveaux:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>

➤ LECTURES INTÉRACTIVES

- ✓ Le petit Chaperon Rouge : (jeu de piste)
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(très amusant, surtout si l'on ne connaît pas le conte. Suggestion de choisir la mauvaise réponse).
- ✓ Créer une histoire à partir d'une fable (choisir la suite) :
<http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>
- ✓ L'histoire de Solargilan (lecture interactive):
<http://www.clicksouris.com/solargilan/intro.htm>
(nécessaire la dernière version de flash).
- ✓ Un souterrain d'enfer (lecture interactive):
<http://lencrier.net/usde/intro.htm>
(les fiches pédagogiques d'échange entre professeurs peuvent aider à choisir les activités).

❖ COMPRÉHENSION ORALE

➤ ÉCOUTER

- ✓ Fragments écrits et lus de l'oeuvre de Cendrars :
<http://www.wanadoo.fr/dossiers/cendrars/>
(écoute et lecture à différents débits).
- ✓ Nouvelles à lire et à écouter :
<http://bonnesnouvelles.ifrance.com/bonnesnouvelles/>
(excellent, nouvelles courtes à lire et à écouter.
Littérature contemporaine).
- ✓ *La littérature à écouter* : <http://www.archivox.com> (l'on peut écouter des fragments et des ouvrages entiers. Possibilité de lire le texte à l'entier. Littérature classique).

➤ ÉCOUTER POUR FAIRE

- ✓ *Exercices choix multiple*: <http://www.francesistica-ge.it/exercices/index.htm>
(il faut les chercher dans le menu de gauche).

➤ FAIS TON CHOIX

- ✓ Activités de compréhension orale sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>, il faut chercher l'option *compréhension orale*).

➤ DICTÉES

- ✓ Dictées en ligne (+ d'autres exercices):
<http://contact.educ.infinet.net/dirfran/exerce/exerce.htm>
- ✓ Les dictées de profs en ligne:
<http://www.cssh.qc.ca/coll/profenligne/dictee.html>
Vous pouvez écouter la dictée autant de fois que vous voulez. Il suffit de l'arrêter et de recommencer en appuyant sur le bouton. Tout en écoutant la dictée, vous écrivez cette dictée dans le formulaire proposé. Ces dictées sont de niveau 2e cycle de l'élémentaire et sont corrigées par Maryse Ouimette, cyberprof à la commission scolaire de Laval.

❖ EXPRESSION ÉCRITE

- CORRESPONDRE À L'ÉCRIT
 - ✓ Trouver un partenaire: <http://cui.free.fr/fr/index.php3> (Ce site a pour but de mettre en relation les personnes désirant rentrer en correspondance. Pour cela, vous pouvez vous inscrire en ligne ou rechercher un correspondant selon plusieurs critères: âge, sexe et pays. Le service est évidemment gratuit. Bonne correspondance !)
 - ✓ Communiquer en tandem : <http://tandem.ac-rouen.fr/index.html> (Vous travaillez avec un apprenant d'un autre pays par téléphone, email ou tout autre média. Vous apprenez sa langue, et il apprend la vôtre...)
 - ✓ Chat: <http://users.pandora.be/juan.putman/chat.htm>
- PISTES POUR ÉCRIRE
 - ✓ Rédiger son CV :
http://www.letudiant.fr/pages/default.asp?page=recherche_emploi
(même si l'on dit que la page n'existe pas, on obtient l'information à travers le menu de gauche si l'on clique sur CV et Lettres)
<http://www.utc.fr/~bouchard/cv/Default.htm> (et lettre de motivation)
 - ✓ C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit:
<http://www.cafe.umontreal.ca/> (possibilité de faire un test de niveau de langue que l'on envoie pour correction. Conseillé pour ceux qui veulent travailler la langue écrite)
- PLONGER DANS L'ÉCRITURE
 - ✓ *Le bal du prince* : <http://www.captage.com/>
(Écrivez la plus belle lettre d'Amour au Prince Rodolphe
Vous n'avez pas encore réussi à séduire le Prince ? Votre prose sera-t-elle plus efficace ?)
 - ✓ Modèles de lettres et modèles de discours :
<http://www.adminet.com/epv/> (comment écrire une lettre de candidature, de motivation, de réclamation, de félicitation, de remerciement.....)
 - ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie:
<http://fis.ucalgary.ca/odyssee/> (sujets de composition basés sur des documents authentiques, envoie les écrits pour correction).

❖ EXPRESSION ORALE

- ✓ Outils pour parler :
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , il faut chercher l'option *expression orale*).

- ✓ Phonétique :
<http://phonetique.free.fr> (présentations sonores (de l'alphabet français et de l'alphabet phonétique international) ainsi que des exercices de discrimination et des jeux pour vous aider à appréhender les nouveaux sons et rythmes du français). Suggestion de parcours de navigation.

http://fis.ucalgary.ca/repisit/langue_comprehension_culture_phonetique.htm (il faut chercher dans le menu de gauche. Activités classées par niveaux).

- ✓ Prononciation:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/carnetph.htm> (liens à des sites où l'on peut écouter la prononciation, la transcription phonétique, des exercices..., tout ce qu'il faut savoir pour prononcer correctement).

❖ GRAMMAIRE

- DE LA RÈGLE À L'APPLICATION
 - ✓ Apuntes de grammaire française pour hispanophones :
<http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm> (La grammaire pour hispanophones classée par thèmes et liens à exercices).

- FAIS TON CHOIX
 - ✓ Exercices grammaticaux:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , il faut chercher l'option *exercices grammaticaux*).

- LA GRAMMAIRE EN CONTEXTE
 - ✓ De la pratique à la théorie: *EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire*:<http://fr-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm> (sélectionner le thème, cliquer sur Netquiz, et répondre, l'on obtient une explication-réflexion si on clique sur *indice* dans le menu de gauche).

 - ✓ Observation et application : <http://www.francesistica-ge.it/exercices/index.htm> (des exercices d'auto-apprentissage, une synthèse de grammaire et des outils de consultation. Intéressant pour préparer le niveau A4 du diplôme DELF).

 - ✓ *Les points de grammaire*: http://www.lire-francais.com/a_outils.htm (cliquer là où l'on voit la petite main, des surprises à trouver).

- PHRASES ET MISE EN PRATIQUE
 - ✓ Grammaire:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm> (cette page actualise les thèmes régulièrement).

 - ✓ Tableaux de grammaires et liens:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/grammaire.htm> (dans la partie finale de la page, il y a des liens à des sites qui offrent des exercices de grammaire).

❖ LEXIQUE

➤ CONTEXTES ET USAGES

- ✓ *Bonjour de France*, expressions idiomatiques:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexexpresidiom.htm>
(explication d'expressions idiomatiques à l'aide d'une image suivie d'un questionnaire à choix multiple afin de tester votre compréhension).
- ✓ Champs thématiques :
<http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique> (l'école et les études, la cuisine, vacances et voyages, médias, information, culture, politique et société...).
- ✓ Tester et développer son vocabulaire :
http://www.xtec.es/%7Esgirona/fle/vocab_index.htm (Série d'exercices présentés sous format QCM -questions à choix multiple-).

➤ EXERCICES DE VOCABULAIRE

- ✓ Abréviations, registres de langue, noms propres:
http://www.dicofle.net/index_exo.asp (feed-back immédiate avec des explications et des exemples d'usage).
- ✓ Corps, famille, heures, nombres, animaux, alphabet...:
<http://lexiquefle.free.fr/> (possibilité de télécharger et de travailler sans connexion. On peut écouter la prononciation des mots).
- ✓ Ordinateur, voiture, maison, école... :
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexvocab.html> (si cette adresse n'est pas active, l'on peut essayer celle-ci : <http://www.bonjourdefrance.com/bonjour.htm> cliquer sur *vocabulaire*).
- ✓ Vocabulaire illustré:
<http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> (à chaque image son mot).

➤ FAIS TON CHOIX

- ✓ Liens au lexique:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/lexique.htm> (liste de vocabulaire classé par thèmes avec des liens à des pages avec activités et exercices de vocabulaire).

- ✓ Thèmes variés : Exercices de vocabulaire:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , (il faut chercher l'option *dictionnaires et vocabulaire*).

- JEUX DE VOCABULAIRE
 - ✓ Jeux par niveaux:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm> (améliorer votre vocabulaire de manière ludique).

 - ✓ Jeu du pendu (débutant) :
<http://www.domtar.com/arbre/hangman/pendu10.htm> (conseils d'installation et d'utilisation).

❖ MISE EN SITUATION

- ✓ Week-end à Nice: <http://www.bonjourdefrance.com/n9/misit1.htm>
(Vous allez passer un week-end à Nice. Imaginez toutes les activités que vous allez faire en visitant les sites selon les rubriques proposées).
- ✓ Louer un appartement:
<http://www.bonjourdefrance.com/n8/misit.htm> (et si vous deviez louer un appartement en France? Entraînez-vous à la recherche de l'appartement désiré...).
- ✓ Prendre la crémaillère:
<http://www.bonjourdefrance.com/n7/qcm/profcreminorg.htm>
(Organiser une fête quand on change de maison)
- ✓ Le mariage: <http://www.bonjourdefrance.com/n6/mariage1.htm>
(Après une longue période où la mode était à l'union libre, on se remet à se marier (avec un seul " r " !!!) en France. Pour vous entraîner à réussir parfaitement ce terrible exercice, nous vous proposons de passer quelques unes des épreuves qui jalonnent le chemin vers le mariage.
- ✓ Week-end en France:
<http://www.bonjourdefrance.com/n5/POURLEPROFESSEUR.html>
(Vous devez choisir une ville et organiser un séjour de deux jours).

❖ ACTIVITÉS PAR NIVEAUX

- ✓ (Survie-N1): <http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/english/n1maina.htm> (Interface en anglais, Niveau 1 du Conseil de l'Europe. Projet de tests d'aide à l'orientation et à l'autoévaluation destinés à des étudiants de FLE (français langue étrangère).
- ✓ (Survie-N2) : <http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/english/n2maina.htm> (Interface en anglais, Niveau 1 du Conseil de l'Europe. Projet de tests d'aide à l'orientation et à l'autoévaluation destinés à des étudiants de FLE.
- ✓ (Seuil-N3) : <http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/english/n3maina.htm> (Interface en anglais, Niveau 2 du Conseil de l'Europe. Projet de tests d'aide à l'orientation et à l'autoévaluation destinés à des étudiants de FLE .
- ✓ (N4) : <http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/english/n4maina.htm> (Interface en anglais, Niveau 2 du Conseil de l'Europe. Projet de tests d'aide à l'orientation et à l'autoévaluation destinés à des étudiants de FLE.
- ✓ Méthode ACCORD:
<http://www.didieraccord.com/Accord1/dossier0/Html/base.html>
(avec exercices autocorrectifs).
- ✓ *Bonjour de France*:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm> (textes d'apprentissage de différents niveaux comportant des éléments "hypertexte" qui renvoient à des explications lexicales et grammaticales. Ils sont accompagnés d'un enregistrement audio et d'un questionnaire à choix multiple afin de tester votre compréhension).

❖ TEST OFFICIELS DE LANGUE

- ✓ TCF : <http://www.ciep.fr/tcf/index.htm> (ce test vient de recevoir la certification de qualité ISO 9001 : 2000).
- ✓ DELF-DALF : <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.htm> (Diplôme d'Études en Langue Française – DELF. Diplôme Approfondi de Langue Française – DALF. Des diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers).

❖ CULTURE ET CIVILISATION

- ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie:
<http://fis.ucalgary.ca/odyssee/>
(Découvrir la richesse du monde francophone en naviguant l'internet. L'Odyssée vous lance dans un voyage-cyberespace pour recueillir des renseignements culturels associés aux diverses régions françaises du monde. Chaque thème vous offre l'occasion de vous sensibiliser aux ressemblances et aux différences culturelles dans la francophonie, et vous propose des sujets de composition basés sur des documents authentiques. On vous souhaite une odysée profitable!).

- ✓ Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
(textes, audio, vidéo, information et activités par thèmes : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports...).

- ✓ Le tour de France en 80 étapes:
<http://www.france.diplomatie.gouv.fr/culture/france/ressources/letour/fr/>
(information du Ministère des Affaires Étrangères sur : la culture, les religions, les français, l'état, la politique, la science et les technologies, l'éducation...).

- ✓ Test de culture et civilisation: <http://www.3ponts.edu/quiz/index.htm>
(test sur la musique, le cinéma, la géographie, l'histoire, l'art... même des test de langue. Interface en anglais).

- ✓ Testez votre culture littéraire :
<http://membres.lycos.fr/plavergne/cultur.htm> (Tests de littérature. Niveau avancé).

❖ FAIS TON CHOIX

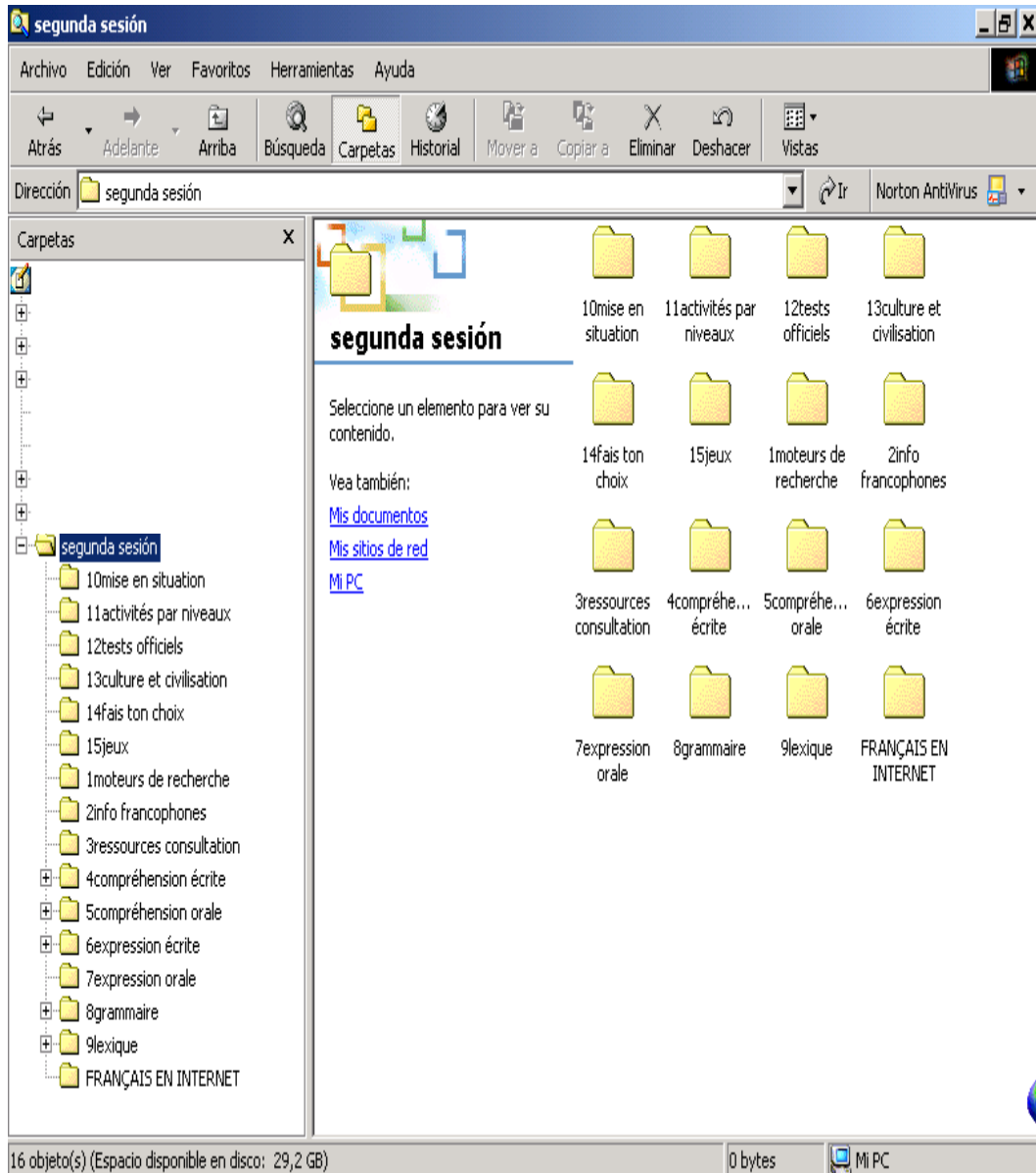
- ✓ Méthode ACCORD): <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexique autocorrectifs, 2 niveaux).
- ✓ CLICNET : <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html> (Activités culturelles, Activités littéraires, Aide en ligne, Compréhension et expression orales, Conjugaison des verbes Dictionnaires, Expression écrite, Evaluation, Orthographe, Phonétique...).
- ✓ Tour du monde : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/> (Portails pédagogiques, Cours de français, Phonétique, Grammaire-verbes Lexique, Dictionnaires, Revues électroniques, Bibliothèques électroniques, Annuaires, Ressources, Librairies électroniques Documents sonores, œuvres, Auteurs, Critique, La chanson française).
- ✓ Ressources de français sur Internet: <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (l'Internet au service de l'apprentissage du français).
- ✓ Toilberta : <http://www.2learn.ca/Toile2/toileberta.html> (des ressources pour les apprenants, des ressources pour les enseignants).
- ✓ Sélection de ressources INSA-Lyon: <http://leshumas.insa-lyon.fr/ressources.html> (il faut faire clic sur *Le service de Français Langue Étrangère* dans le menu de gauche, après *pour en savoir plus*, et finalement *sites intéressants*).
- ✓ Weboscope <http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/weboscope/francais/index.htm> (guide de ressources. Les quatre premières rubriques de ce site concernent l'emploi d'Internet pour le domaine des quatre compétences : lire, écrire, écouter, parler. Vient ensuite le domaine des connaissances, regroupant la grammaire, le vocabulaire et l'interculturel. Le dernier domaine regroupe des matériaux supplémentaires, des pistes pour la recherche d'informations (notamment les moteurs de recherche*) et quelques rubriques pour les utilisateurs plus expérimentés qui veulent en savoir plus).

❖ JEUX

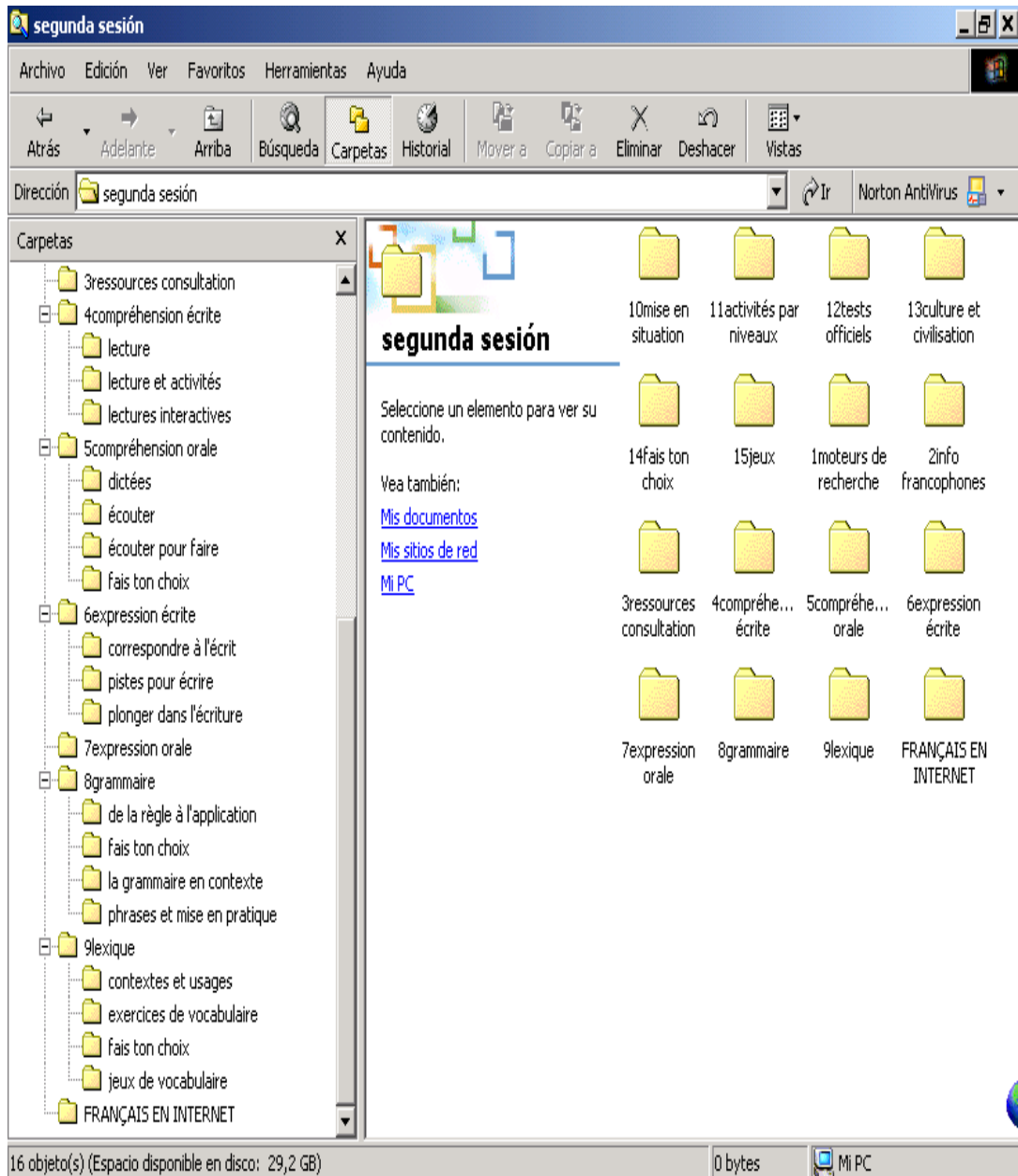
- ✓ À qui appartient le zèbre?: <http://pages.infinit.net/gilray/zebre.html> (Solutionnez l'énigme).
- ✓ Qui est l'assassin?: <http://www.gilray.ca/assassin.html> (Solutionnez l'énigme).
- ✓ Les amuse-gueules: <http://pollux.flsh.usherb.ca/amusegueule/aG.html> (jeux de logique et énigmes).
- ✓ Enigmes, problèmes...: <http://www.bric-a-brac.org/enigmes/enigmes.html> (Problèmes géométriques, Problèmes combinatoires, Un peu de maths sympa, Un peu de réflexion, Des calculs qui demandent à réfléchir).
- ✓ Enigmes policières: <http://perso.wanadoo.fr/black.polar/>
- ✓ Fais ton choix :
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/ressources/recurfr37.htm>
- ✓ Jeux par niveaux: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm> (améliorer vos connaissances linguistiques de manière ludique).
- ✓ Jeu de l'Oie: <http://jeudeloie.free.fr/> (apprendre et pratiquer le français en s'amusant).
- ✓ Jeu du pendu (débutant) :
<http://www.domtar.com/arbre/hangman/pendu10.htm> (conseils d'installation et d'utilisation).

Anexo X

Presentación de los recursos clasificados en carpetas



Carpetas y subcarpetas



Anexo XI

Actividad de la 3^a sesión de aprendizaje del Francés en
Internet

Planes de aprendizaje personalizado correspondientes a los
10 estudios de casos

Anexo XI

1)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de CLM

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Trabajar ciertos aspectos de la lengua :

- Comprensión oral
 - ✓ Activités de compréhension orale: <http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
 - ✓ Exercices choix multiple: <http://www.francesistica-ge.it/exercices/index.htm> (buscarlos en la barra de herramientas de la izquierda)
- Comprensión escrita
 - ✓ lecture guidée: http://www.lire-francais.com/w_parcou.htm (muy muy interesante, trabajo por etapas)
 - ✓ textes par niveaux: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>
- Expresión escrita
 - ✓ Communiquer en tandem : <http://tandem.ac-rouen.fr/index.html> (Vous travaillez avec un apprenant d'un autre pays par téléphone, email ou tout autre média. Vous apprenez sa langue, et il apprend la vôtre...)
- Expresión oral
 - ✓ <http://phonetique.free.fr> (présentations sonores (de l'alphabet français et de l'alphabet phonétique international) ainsi que des exercices de discrimination et des jeux pour vous aider à appréhender les nouveaux sons et rythmes du français). *Sugerencia de navegación.*
- Léxico :
 - ✓ Thèmes variés : Exercices de vocabulaire <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , habría que buscar la opción dictionnaires et vocabulaire)
 - ✓ Jeux par niveaux: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm> (améliorer votre vocabulaire de manière ludique).

➤ Gramática:

- ✓ La grammaire pour hispanophones classée par thèmes et liens à exercices:
<http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm> (explicaciones gramaticales en español clasificadas por temas y con enlaces a ejercicios)
- ✓ Grammaire:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm> (esta página renueva los temas periódicamente)

II) Complémento de las clases

- ✓ **La littérature à écouter** : <http://www.storyvox.com/> (para escuchar fragmentos y obras enteras. Posibilidad de leer el texto integro. Literatura clásica)
 - ✓ **Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line**:
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ **Civilisation Française**:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html> (textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ **Grammaire interactive** : <http://grammaire.reverso.net/>
 - ✓ **Le trésor de la Langue Française**: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)
- ❖ **Un petit cadeau**:
- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste)
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
 - ✓ **Polarfle** (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

ANEXO IX

2)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de VMM

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir.

I) Como plan global: empezar a trabajar a partir de cualquiera de estos enlaces. Es aconsejable marcarse pequeños objetivos.

- FAIS TON CHOIX
 - ✓ *Méthode ACCORD*: <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexique autocorrectifs, 2 niveaux)
 - ✓ CLICNET : <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>
(Activités culturelles, Activités littéraires, Aide en ligne, Compréhension et expression orales, Conjugaison des verbes Dictionnaires, Expression écrite, Evaluation, Orthographe, Phonétique...)
 - ✓ Tour du monde : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/> (Portails pédagogiques, Cours de français, Phonétique, Grammaire-verbes Lexique, Dictionnaires, Revues électroniques, Bibliothèques électroniques, Annuaires, Ressources, Librairies électroniques Documents sonores, œuvres, Auteurs, Critique, La chanson française)
 - ✓ **Ressources de français sur Internet:**
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>
(l'Internet au service de l'apprentissage du français)
 - ✓ Toilberta : <http://www.2learn.ca/Toile2/toileberta.html> (des ressources pour les apprenants, des ressources pour les enseignants)

II) Trabar ciertos aspectos de la lengua :

- Léxico :
 - ✓ Vocabulaire illustré:
<http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> (à chaque image son mot)
 - ✓ Liens au lexique:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/lexique.htm>

(listado de vocabulario por temas y enlaces a páginas con actividades y ejercicios de vocabulario)

- ✓ Thèmes variés : Exercices de vocabulaire
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , habría que buscar la opción *dictionnaires et vocabulaire*)
- ✓ Corps, famille, heures, nombres, animaux, alphabet...:
<http://lexiquefle.free.fr/> (posibilidad de descargarlo y trabajar sin conexión a la red. Se puede escuchar la pronunciación de las palabras)
- ✓ Jeux par niveaux: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm>
(améliorer votre vocabulaire de manière ludique).
 - Oral
- ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
- ✓ Exercices choix multiple: <http://www.francesistica-ge.it/exercices/index.htm> (buscarlos en la barra de herramientas de la izquierda)
- ✓ Outils pour parler:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (habría que buscar la opción de *expression orale*)
 - Gramática:
- ✓ Exercices grammaticaux:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>, habría que buscar la opción *exercices grammaticaux*)
- ✓ De la pratique à la théorie: EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire:
<http://fr-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm> (sélectionner le thème, cliquer sur Netquiz, et répondre, l'on obtient une explication-réflexion si on clique sur indice dans le menu de gauche)
- ✓ Apuntes de gramática francesa para hispanohablantes :
<http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm> (La grammaire pour hispanophones classée par thèmes et liens à exercices)

III) Complémento de las clases

- ✓ *La littérature à écouter* : <http://www.storyvox.com/> (para escuchar fragmentos y obras enteras. Posibilidad de leer el texto integro. Literatura clásica)
- ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line:
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
- ✓ Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html> (textos, audio, video,

información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)

- ✓ Grammaire interactive : <http://grammaire.reverso.net/>
 - ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)
- ❖ Un petit cadeau:
- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste) <http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html> (divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
 - ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX 3)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de PMM

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Como entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua:

- Expression écrite :
 - ✓ **C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit:**
<http://www.cafe.umontreal.ca/> (se puede hacer un test de nivel de lengua, enviar para que se corrija. Aconsejado para quienes quieren trabajar la lengua escrita).
 - ✓ Modèles de lettres et modèles de discours :
<http://www.adminet.com/epv/> (comment écrire une lettre de candidature, de motivation, de réclamation, de félicitation, de remerciement.....)
 - ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie:
<http://fis.ucalgary.ca/odyssee/> (sujets de composition basés sur des documents authentiques, envoie les écrits pour correction)
 - ✓ Trouver un partenaire: <http://cui.free.fr/fr/index.php3> (Ce site a pour but de mettre en relation les personnes désirant rentrer en correspondance. Pour cela, vous pouvez vous inscrire en ligne ou rechercher un correspondant selon plusieurs critères : âge, sexe et pays. Le service est évidemment gratuit. Bonne correspondance !)
 - ✓ *Le bal du prince* : <http://www.captage.com/> (Ecrivez la plus belle lettre d'Amour au Prince Rodolphe. Vous n'avez pas encore réussi à séduire le Prince ? Votre prose sera-t-elle plus efficace ?)
- Compréhension écrite:
 - LECTURES INTERACTIVES
 - ✓ **Le petit Chaperon Rouge : (jeu de piste)**
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(très amusant, surtout si l'on ne connaît pas le conte. Suggestion de choisir la mauvaise réponse)
 - ✓ **Créer une histoire à partir d'une fable (choisir la suite) :**

<http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>

✓ **L'histoire de Solargilan (lecture interactive):**
<http://www.clicksouris.com/solargilan/intro.htm>
(nécessaire la dernière version de flash)

✓ **Un souterrain d'enfer (lecture interactive):**
<http://lencrier.net/usde/intro.htm>
(les fiches pédagogiques d'échange entre professeurs peuvent aider à choisir les activités)

➤ Orthographe:

✓ **Les tolérances orthographiques (texte théorique):**
<http://www.co-gruyere.ch/Tolerortho/ortho1.html>

✓ *Orthonet*, dépannage immédiat: <http://www.sdv.fr/orthonet/>

✓ Orthographe et grammaire: <http://www.orthogram.com/sommaire.html>

✓ Jeu du pendu: <http://www.mathabos.com/php/pendu.php3>

✓ **Dictées en ligne (+ d'autres exercices, correction immédiate):**
<http://contact.educ.infinet.net/dirfran/exerce/exerce.htm>

✓ Les dictées de profs en ligne:
<http://www.cssh.gc.ca/coll/profenligne/dictee.html>
Vous pouvez écouter la dictée autant de fois que vous voulez. Il suffit de l'arrêter et de recommencer en appuyant sur le bouton. Tout en écoutant la dictée, vous écrivez cette dictée dans le formulaire proposé. Ces dictées sont de niveau 2e cycle de l'élémentaire et sont corrigées par Maryse Ouimette, cyberprof à la commission scolaire de Laval.

➤ Divers:

✓ Méthode ACCORD:
<http://www.didieraccord.com/Accord1/dossier0/Html/base.html> (avec exercices autocorrectifs)

✓ *Bonjour de France*:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm> (textes d'apprentissage de différents niveaux comportant des éléments "hypertexte" qui renvoient à des explications lexicales et grammaticales. Ils sont accompagnés d'un enregistrement audio et d'un questionnaire à choix multiple afin de tester votre compréhension.)

✓ lecture guidée: http://www.lire-francais.com/w_parcou.htm
(muy muy interesante, trabajo por etapas)

✓ Exercices grammaticaux:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , hay que buscar la opción *exercices grammaticaux*

- ✓ Ressources de français sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (l'Internet au service de l'apprentissage du français)
 - ✓ Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
(textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line:
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ Grammaire interactive (Les réponses à vos questions d'orthographe, de grammaire, des tests...): <http://grammaire.reverso.net/>
 - ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)
- ❖ Un petit cadeau:
- ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX 4)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de LMB

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Como entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua:

- Grammaire:
 - ✓ Tableaux de grammaires et liens:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/grammaire.htm>
(al final de la página presenta enlaces a sitios que ofrecen ejercicios de gramática)
 - ✓ *Les points de grammaire*: http://www.lire-francais.com/a_outils.htm
(pinchar allí donde aparece la mano, encontraremos sorpresas)
 - ✓ Grammaire: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm> (esta página renueva los temas periódicamente)
 - ✓ De la pratique à la théorie: EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire: <http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm>
(seleccionar el tema, hacer clic sobre Netquiz, y responder, se obtiene una explicación-reflexión pinchando en índice en el menú de la izquierda)
 - ✓ Exercices grammaticaux:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , hay que buscar la opción *exercices grammaticaux*
 - ✓ *Méthode ACCORD*: <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexique autocorrectifs, 2 niveaux)
 - ✓ (Seuil-N3) : <http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/english/n3maina.htm>
(Interface en anglais, Niveau 2 du Conseil de l'Europe. Projet de tests d'aide à l'orientation et à l'autoévaluation destinés à des étudiants de FLE)
- Lexique:
 - ✓ Champs thématiques : <http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique>
(l'école et les études, la cuisine, vacances et voyages, médias, information, culture, politique et société...)

- ✓ Tester et développer son vocabulaire :
http://www.xtec.es/%7Esgirona/fle/vocab_index.htm (Série d'exercices présentés sous format QCM –questions à choix multiple-)
- ✓ Exercices de vocabulaire :
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , (hay que buscar la opción *dictionnaires et vocabulaire*)
- Prononciation
 - ✓ Phonétique :
<http://phonetique.free.fr> (présentations sonores (de l'alphabet français et de l'alphabet phonétique international) ainsi que des exercices de discrimination et des jeux pour vous aider à appréhender les nouveaux sons et rythmes du français). Suggestion de parcours de navigation.
- Culture et civilisation :
 - ✓ Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
(textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Le tour de France en 80 étapes:
<http://www.france.diplomatie.gouv.fr/culture/france/ressources/letour/fr/>
(information du Ministère des Affaires Étrangères sur : la culture, les religions, les français, l'état, la politique, la science et les technologies, l'éducation....)
 - ✓ Test de culture et civilisation: <http://www.3points.edu/quiz/index.htm>
(test sobre la música, cine, geografía, historia, arte... incluso test de lengua. Interfaz en inglés.)
 - ✓ ClicNet: Littérature francophone virtuelle
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ Testez votre culture littéraire :
<http://membres.lycos.fr/plaverqne/cultur.htm> (Tests de littérature. Niveau avancé)
- Divers
 - ✓ Créer une histoire à partir d'une fable (lecture interactive, choisir la suite)
<http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>
 - ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
 - ✓ Ressources de français sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (l'Internet au service de l'apprentissage du français)

- ✓ *Le bal du prince* : <http://www.captage.com/> (Ecrivez la plus belle lettre d'Amour au Prince Rodolphe. Vous n'avez pas encore réussi à séduire le Prince ? Votre prose sera-t-elle plus efficace ?)
 - ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie: <http://fis.ucalgary.ca/odyssee/> (Découvrir la richesse du monde francophone en naviguant l'internet. L'Odyssée vous lance dans un voyage-cyberespace pour recueillir des renseignements culturels associés aux diverses régions françaises du monde. Chaque thème vous offre l'occasion de vous sensibiliser aux ressemblances et aux différences culturelles dans la francophonie, et vous propose des sujets de composition basés sur des documents authentiques. On vous souhaite une odyssée profitable!)
 - ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line: <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ Grammaire interactive (Les réponses à vos questions d'orthographe, de grammaire, des tests...): <http://grammaire.reverso.net/>
 - ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)
- ❖ Un petit cadeau:
- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste) <http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html> (divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
 - ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX

5)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de TGV

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Como complemento de las clases:

- Culture et civilisation
 - ✓ Civilisation :
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (al entrar en esta dirección, hay que buscar la opción *civilisation*, *centres culturels*, etc. hay otra opción que es *tourisme*)
 - ✓ Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
(textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Le tour de France en 80 étapes:
<http://www.france.diplomatie.gouv.fr/culture/france/ressources/letour/fr/>
(information du Ministère des Affaires Étrangères sur : la culture, les religions, les français, l'état, la politique, la science et les technologies, l'éducation....)
 - ✓ Test de culture et civilisation: <http://www.3points.edu/quiz/index.htm>
(test sobre la música, cine, geografía, historia, arte... incluso test de lengua. Interfaz en inglés.)
- Compréhension orale:
 - ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
 - ✓ Activités de compréhension orale sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>, hay que buscar la opción de *compréhension orale*)
 - ✓ Exercices choix multiple: <http://www.francesistica-ge.it/exercices/index.htm> (buscarlos en la barra de herramientas de la izquierda)

➤ Expression orale

- ✓ Prononciation:
http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/carnetp_h.htm (ofrece enlaces a sitios donde se puede escuchar la pronunciación, transcripción fonética, ejercicios..., todo lo que se necesita saber para pronunciar correctamente)
- ✓ Outils pour parler :
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> ,
(hay que buscar la opción de *expression orale*)

➤ Divers

- ✓ De la pratique à la théorie: *EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire*:<http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm>
(seleccionar el tema, hacer clic sobre Netquiz, y responder, se obtiene una explicación-reflexión pinchando en *indice* en el menú de la izquierda)
- ✓ Bonjour de France : <http://www.bonjourdefrance.com/bonjour.htm>
- ✓ *Méthode ACCORD*): <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexicque autocorrectifs, 2 niveaux)
- ✓ Créer une histoire à partir d'une fable (lecture interactive, choisir la suite)
<http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>
- ✓ Ressources de français sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (l'Internet au service de l'apprentissage du français)
- ✓ Trouver un partenaire: <http://cui.free.fr/fr/index.php3> (Ce site a pour but de mettre en relation les personnes désirant rentrer en correspondance. Pour cela, vous pouvez vous inscrire en ligne ou rechercher un correspondant selon plusieurs critères : âge, sexe et pays. Le service est évidemment gratuit. Bonne correspondance !)
- ✓ Fragmentos escritos y leídos de la obra de B. Cendrars
<http://www.wanadoo.fr/dossiers/cendrars/>
- ✓ Jacques Prévert (images, photos, textes,...):
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/9900/bin73/homepage.htm>
- ✓ Le site de la société pour l'oeuvre et la mémoire d'Antoine de Saint-Exupéry: <http://www.saint-exupery.org/>
- ✓ Grammaire interactive (Les réponses à vos questions d'orthographe, de grammaire, des tests...) : <http://grammaire.reverso.net/>
- ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)

- ✓ Te aconsejo consultar los enlaces que ofrecen las actividades del apartado *Mise en pratique*

❖ Un petit cadeau:

- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste)
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
- ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX

6)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de NBR

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Como complemento de las clases:

- Lexique:
 - ✓ Champs thématiques : <http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique> (l'école et les études, la cuisine, vacances et voyages, médias, information, culture, politique et société...)
 - ✓ Tester et développer son vocabulaire : http://www.xtec.es/%7Esgirona/le/vocab_index.htm (Série d'exercices présentés sous format QCM –questions à choix multiple-)
 - ✓ *Bonjour de France* , expressions idiomatiques: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexexpresidiom.htm> (explication d'expressions idiomatiques à l'aide d'une image suivie d'un questionnaire à choix multiple afin de tester votre compréhension.)
 - ✓ Dictionnaires et lexique : <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/ressources/recurfr15.htm>
 - ✓ **Dictionnaires-traducteurs-glossaires :** <http://www.liensutiles.org/dico.htm> (liens utiles à différents types de glossaires et dictionnaires en ligne : abréviations, acronymes, néologismes, citations...)
 - ✓ **Vocabulaire illustré:** <http://users.skynet.be/providence/vocabulaire/francais/menu.htm> (à chaque image son mot)
- Les genres du discours
 - ✓ lecture guidée: http://www.lire-francais.com/w_parcou.htm (muy muy interesante, trabajo por etapas)
 - ✓ lire le journal: http://www.lire-francais.com/w_clejou.htm(comment lire le journal: pistes sur le format, la structure, les implicites, types d'articles, contenus..., tout ce qu'il faut savoir sur les textes informatifs)

- ✓ **Les types de textes** : <http://www.site-magister.com/typtxt1.htm>
- ✓ Lectures analytiques (textes narratifs, descriptifs, argumentatifs) :
<http://www.site-magister.com/lecmeth.htm>
- ✓ Le texte argumentatif: <http://www.lettres.net/cours/text-arg-frame.htm>

- Divers:
 - ✓ La grammaire pour hispanophones classée par thèmes et liens à exercices:
<http://yo.mundivia.es/jcnieto/gramar/gramaire.htm> (explicaciones gramaticales en español clasificadas por temas y con enlaces a ejercicios)
 - ✓ De la pratique à la théorie: *EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire*:<http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm> (seleccionar el tema, hacer clic sobre Netquiz, y responder, se obtiene una explicación-reflexión pinchando en *indice* en el menú de la izquierda)
 - ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
 - ✓ Phonétique : <http://phonetique.free.fr> (présentations sonores (de l'alphabet français et de l'alphabet phonétique international) ainsi que des exercices de discrimination et des jeux pour vous aider à appréhender les nouveaux sons et rythmes du français). *Sugerencia de navegación*
 - ✓ *C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit*.
<http://www.cafe.umontreal.ca/> (se puede hacer un test de nivel de lengua, enviar para que se corrija. Aconsejado para quienes quieren trabajar la lengua escrita).
 - ✓ Modèles de lettres et modèles de discours : <http://www.adminet.com/epv/> (comment écrire une lettre de candidature, de motivation, de réclamation, de félicitation, de remerciement.....)
 - ✓ Créer une histoire à partir d'une fable (lecture interactive, choisir la suite) <http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>
 - ✓ Ressources de français sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> (l'Internet au service de l'apprentissage du français)
 - ✓ Civilisation Française: <http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html> (textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line:
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ Grammaire interactive (Les réponses à vos questions d'orthographe, de grammaire, des tests...) : <http://grammaire.reverso.net/>

- ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)

- ❖ Un petit cadeau:
 - ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste) <http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html> (divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)

 - ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX 7)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de CGG

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Trabajar ciertos aspectos de la lengua :

- Expresión escrita
 - ✓ **C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit:** <http://www.cafe.umontreal.ca/> (se puede hacer un test de nivel de lengua, enviar para que se corrija. Aconsejado para quienes quieren trabajar la lengua escrita).
 - ✓ Modèles de lettres et modèles de discours : <http://www.adminet.com/epv/> (comment écrire une lettre de candidature, de motivation, de réclamation, de félicitation, de remerciement.....)
 - ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie: <http://fis.ucalgary.ca/odyssee/> (sujets de composition basés sur des documents authentiques, envoie les écrits pour correction)
 - ✓ Communiquer en tandem : <http://tandem.ac-rouen.fr/index.html> (Vous travaillez avec un apprenant d'un autre pays par téléphone, email ou tout autre média. Vous apprenez sa langue, et il apprend la vôtre...)
 - ✓ **Verbes : Le conjugueur:** <http://www.leconjugueur.com/> (Mon Dieu! Comment peut-on bien conjuguer ce verbe en français? Et en espagnol? Et en anglais?)
- Compréhension escrita
 - ✓ lecture guidée: http://www.lire-francais.com/w_parcou.htm (muy muy interesante, trabajo por etapas)
 - ✓ textes par niveaux: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>
- Léxico :
 - ✓ Thèmes variés : Exercices de vocabulaire <http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , habría que buscar la opción *dictionnaires et vocabulaire*)

- ✓ Jeux par niveaux: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm> (améliorer votre vocabulaire de manière ludique).
- Gramática:
 - ✓ La grammaire pour hispanophones classée par thèmes et liens à exercices:
<http://yo.mundivia.es/icnieto/gramar/gramaire.htm> (explicaciones gramaticales en español clasificadas por temas y con enlaces a ejercicios)
 - ✓ Grammaire: <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm> (esta página renueva los temas periódicamente)
 - ✓ *Les points de grammaire*: http://www.lire-francais.com/a_outils.htm (pinchar allí donde aparece la mano, encontrarás sorpresas)

II) Complémento de las clases

- Comprensión oral
 - ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
 - ✓ Exercices choix multiple: <http://www.francesistica-ge.it/exercices/index.htm> (buscarlos en la barra de herramientas de la izquierda)
- Expresión oral
 - ✓ <http://phonetique.free.fr> (présentations sonores (de l'alphabet français et de l'alphabet phonétique international) ainsi que des exercices de discrimination et des jeux pour vous aider à appréhender les nouveaux sons et rythmes du français). *Sugerencia de navegación.*
- Varios
 - ✓ *La littérature à écouter* : <http://www.storyvox.com/> (para escuchar fragmentos y obras enteras. Posibilidad de leer el texto íntegro. Literatura clásica)
 - ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line:
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ Civilisation Française: <http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html> (textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Grammaire interactive : <http://grammaire.reverso.net/>
 - ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: un trésor. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han

utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)

❖ Un petit cadeau:

- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste)
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
- ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX 8)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de EER

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Como complemento de las clases:

- ✓ Ressources de français sur Internet:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>
(l'Internet au service de l'apprentissage du français)
- ✓ *Méthode ACCORD*: <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexique autocorrectifs, 2 niveaux)
- ✓ Exercices grammaticaux:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> ,
habría que buscar la opción exercices grammaticaux
- ✓ Créer une histoire à partir d'une fable (choisir la suite)
<http://www.momes.net/laboureur/accueil.html>
- ✓ L'histoire de Solargilan (lecture interactive):
<http://www.clicksouris.com/solargilan/intro.htm>
(necesita la última versión de flash)
- ✓ Le bal du prince : <http://www.captage.com/>
(Ecrivez la plus belle lettre d'Amour au Prince Rodolphe
Vous n'avez pas encore réussi à séduire le Prince ? Votre prose
sera-t-elle plus efficace ?)
- ✓ Jeux par niveaux:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm> (améliorer votre
vocabulaire de manière ludique)
- ✓ Liens au lexique:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/lexique.htm>
(listado de vocabulario por temas y enlaces a páginas con
actividades y ejercicios de vocabulario)

- ✓ Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
(textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Fragmentos escritos y leídos de la obra de B. Cendrars
<http://www.wanadoo.fr/dossiers/cendrars/>
 - ✓ Jacques Prévert (images, photos, textes,...):
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/9900/bin73/homepage.htm>
 - ✓ Le site de la société pour l'oeuvre et la mémoire d'Antoine de Saint-Exupéry: <http://www.saint-exupery.org/>
 - ✓ Clasificación temática de obras literarias francófonas on-line:
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
 - ✓ Grammaire interactive (Les réponses à vos questions d'orthographe, de grammaire, des tests...):
<http://grammaire.reverso.net/>
 - ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)
 - ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
- ❖ Un petit cadeau:
- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste)
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
 - ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX 9)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de MCC

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir

I) Como entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua:

- Expression écrite :
 - ✓ *C.A.F.É. Cours Autodidactique de Français Écrit.*
<http://www.cafe.umontreal.ca/> (se puede hacer un test de nivel de lengua, enviar para que se corrija. Aconsejado para quienes quieren trabajar la lengua escrita).
 - ✓ **Trouver un partenaire:** <http://cui.free.fr/fr/index.php3> (Ce site a pour but de mettre en relation les personnes désirant rentrer en correspondance. Pour cela, vous pouvez vous inscrire en ligne ou rechercher un correspondant selon plusieurs critères : âge, sexe et pays. Le service est évidemment gratuit. Bonne correspondance !)
 - ✓ **Communiquer en tandem :** <http://tandem.ac-rouen.fr/index.html> (Vous travaillez avec un apprenant d'un autre pays par téléphone, email ou tout autre média. Vous apprenez sa langue, et il apprend la vôtre...)
 - ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie:
<http://fis.ucalgary.ca/odyssee/> (sujets de composition basés sur des documents authentiques, envoie les écrits pour correction)
 - ✓ **Programa de comunicación por chat o webcam, para descargar con Windows:**
<http://www.ivisit.com/dl.php?fileurl=/media/iVisit28b8.exe>
 - ✓ *Le bal du prince :* <http://www.captage.com/> (Ecrivez la plus belle lettre d'Amour au Prince Rodolphe. Vous n'avez pas encore réussi à séduire le Prince ? Votre prose sera-t-elle plus efficace ?)
- Divers
 - ✓ De la pratique à la théorie: *EDGE: Exercices De Grammaire Élémentaire:* <http://fran-lang.vaniercollege.qc.ca/docpedago/default.htm> (seleccionar el tema, hacer clic sobre Netquiz, y responder, se obtiene

una explicación-reflexión pinchando en *indice* en el menú de la izquierda)

- ✓ (N4) :<http://www.asahi-net.or.jp/~ik2r-myr/english/n4maina.htm>
(Interface en anglais, Niveau 2 du Conseil de l'Europe. Projet de tests d'aide à l'orientation et à l'autoévaluation destinés à des étudiants de FLE)
- ✓ Bonjour de France : <http://www.bonjourdefrance.com/bonjour.htm>
- ✓ *Méthode ACCORD*): <http://www.didieraccord.com/> (grammaire et lexique autocorrectifs, 2 niveaux)
- ✓ **Ressources de français sur Internet:**
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm>
(l'Internet au service de l'apprentissage du français)
- ✓ Tour du monde : <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/> (Portails pédagogiques, Cours de français, Phonétique, Grammaire-verbos Lexique, Dictionnaires, Revues électroniques, Bibliothèques électroniques, Annuaires, Ressources, Librairies électroniques Documents sonores, œuvres, Auteurs, Critique, La chanson française .)
- ✓ Activités de compréhension orale:
<http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>
- ✓ Prononciation:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/carnetph.htm>
(ofrece enlaces a sitios donde se puede escuchar la pronunciación, transcripción fonética, ejercicios..., todo lo que se necesita saber para pronunciar correctamente)
- ✓ lire le journal: http://www.lire-francais.com/w_clejou.htm (comment lire le journal: pistes sur le format, la structure, les implicites, types d'articles, contenus..., tout ce qu'il faut savoir sur les textes informatifs)
- ✓ **Civilisation et société**
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/ressources/recurfr12.htm>
- ✓ Test de culture et civilisation: <http://www.3points.edu/quiz/index.htm> (test sobre la música, cine, geografía, historia, arte... incluso test de lengua. Interfaz en inglés.)
- ✓ ClicNet: Littérature francophone virtuelle
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/litterature/litterature.html>
- ✓ **Grammaire interactive (Les réponses à vos questions d'orthographe, de grammaire, des tests...):**
<http://grammaire.reverso.net/>
- ✓ Le trésor de la Langue Française: <http://frantext.inalf.fr/tlf.htm> (el nombre lo dice: *un trésor*. Incluye citas y títulos de obras literarias donde se han utilizado los términos, incluye también la etimología e historia de las palabras)

❖ Un petit cadeau:

- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste)
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento,
sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
- ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo IX 10)

Plan personalizado de aprendizaje del francés en Internet de BCA

- Teniendo en cuenta tu perfil como aprendiz, tu nivel de lengua, tus objetivos, necesidades y el plan de aprendizaje que desearías desarrollar a través de Internet, he seleccionado los siguientes sitios.
- Cada enlace ofrece un mínimo comentario de lo que encontrarás en cada página.
- Entra en cada una de ellas para ver cómo se presentan y cómo hay que trabajarlas. Comenta las dudas o problemas que te puedan surgir.

I) Herramientas fundamentales para un traductor, para echar mano de ellas en cualquier momento : los diccionarios

- ✓ *Le grand dictionnaire terminologique*:
http://www.granddictionnaire.com/fs_global_01.htm (Excellent et rapide. Monolingue, mais donne l'équivalent en anglais. Offre tous les domaines d'usage des termes)
- ✓ Dictionnaires différentes spécialités (chimie, médecine, architecture, psychologie...) : <http://members.aol.com/tlebeaup/index/dictionnaires.htm> (à vous de choisir ce qui vous intéresse)
- ✓ Dictionnaires-traducteurs-glossaires : <http://www.liensutiles.org/dico.htm> (liens utiles à différents types de glossaires et dictionnaires en ligne : abréviations, acronymes, néologismes, citations...)
- ✓ Dictionnaire multilingue (mots, textes, pages web) :
<http://www.reverso.net/textonly/default.asp> (on peut traduire des petits fragments de texte aussi)

II) Lexique: la mejor manera de aprender el léxico es en contexto

- CONTEXTES ET USAGES
 - ✓ *Bonjour de France* , expressions idiomatiques:
<http://www.bonjourdefrance.com/index/indexexpresidiom.htm>
(explication d'expressions idiomatiques à l'aide d'une image suivie d'un questionnaire à choix multiple afin de tester votre compréhension.)
 - ✓ Champs thématiques : <http://cr.middlebury.edu/public/french/Lexique>
(explications lexicales sans activités sur l'école et les études, la cuisine, vacances et voyages, médias, information, culture, politique et société...)
 - ✓ Tester et développer son vocabulaire :
http://www.xtec.es/%7Esgirona/fe/vocab_index.htm (Série d'exercices présentés sous format QCM –questions à choix multiple-)
- EXERCICES DE VOCABULAIRE: aunque unos ejercicios de vocabulario de vez en cuando, nunca vienen mal
Abreviations, registres de langue, noms propres:
http://www.dicofle.net/index_exo.asp (feed-back inmediato con explicación y ejemplos de uso)

- FAIS TON CHOIX: para descubrir cosas nuevas
 - ✓ Liens au lexique:
<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/lexique.htm>
(listado de vocabulario por temas y enlaces a páginas con actividades y ejercicios de vocabulario)
 - ✓ Thèmes variés : Exercices de vocabulaire:
<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm> , hay que buscar la opción *dictionnaires et vocabulaire*. Si entras en esta opción encontrarás enlaces a expresiones idiomáticas y dialectales, proverbios, refranes, hablas populares...)

III) CULTURE ET CIVILISATION

- ✓ L'Odyssée, un voyage dans la francophonie:
<http://fis.ucalgary.ca/odyssee/>
(Découvrir la richesse du monde francophone en naviguant l'internet. L'Odyssée vous lance dans un voyage-cyberespace pour recueillir des renseignements culturels associés aux diverses régions françaises du monde. Chaque thème vous offre l'occasion de vous sensibiliser aux ressemblances et aux différences culturelles dans la francophonie, et vous propose des sujets de composition basés sur des documents authentiques. On vous souhaite une odyssee profitable!)
 - ✓ Civilisation Française:
<http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/Index.html>
(textos, audio, video, información y actividades por temas : la cuisine, la vie culturelle, les écoles, l'économie, la vie familiale, la justice, les vacances, les transports....)
 - ✓ Le tour de France en 80 étapes:
<http://www.france.diplomatie.gouv.fr/culture/france/ressources/letour/fr/>
(information du Ministère des Affaires Étrangères sur : la culture, les religions, les français, l'état, la politique, la science et les technologies, l'éducation....)
 - ✓ Test de culture et civilisation: <http://www.3ponts.edu/quiz/index.htm>
(test sobre la música, cine, geografía, historia, arte... incluso test de lengua. Interfaz en inglés.)
- ❖ Un petit cadeau:
- ✓ *Le petit Chaperon Rouge* : (jeu de piste)
<http://www.momes.net/jeudepiste/jeudepiste.html>
(divertidísimo, sobre todo si uno no conoce el cuento, sugerimos marcar la respuesta incorrecta)
 - ✓ Polarfle (histoire de détectives) <http://www.polarfle.com>

Anexo XII

Cuestionario de evaluación de la 1ª sesión

Nombre: _____

- 1) En esta primera sesión de aprendizaje con Internet, ¿cómo te has sentido?
 indeciso, no sabías por dónde empezar, en qué dirección entrar
 tranquilo, seguro, sabías por dónde empezar
 te has aburrido
 otros: _____

- 2) ¿Cómo has empezado a trabajar con el listado de direcciones?
 has ojeado de manera global todo el listado para ver qué había, después has seleccionado
 has empezado a entrar en las direcciones directamente, sin tener una visión de conjunto.
 has buscado lo que te interesaba
 otros : _____

- 3) La cantidad de direcciones que te han ofrecido para aprender francés te parece:
 excesiva
 suficiente
 insuficiente
 otros : _____

- 4) ¿Has podido realizar alguna actividad completa en el tiempo que te han dado?
 Sí, ¿Cuántas? _____
 No

- 5) ¿Cuántas direcciones has podido consultar? _____

- 6) ¿En cuál o cuáles de ellas te has detenido más tiempo? Anota la dirección, el nombre de las páginas o algo que las identifique.

- 7) ¿Has anotado las referencias de alguna página con intención de utilizarla para aprender francés en otro momento?
 Sí,
 No

- 8) En caso afirmativo, anota la dirección, el nombre de las páginas o algo que las identifique.

9) ¿Qué criterio/s has seguido para entrar en los sitios a partir del listado propuesto?

- según el orden en que aparecen en el documento. Supones que la profesora las presenta por orden de importancia, de interés
- has elegido al azar
- por objetivos, quieres trabajar un aspecto concreto
- has reconocido algún sitio o te resulta familiar el tema
- otros : _____

10) ¿Qué criterio/s has seguido seleccionar las actividades que has realizado dentro de una página?

- has seguido el orden en que aparecen en la página.
- has elegido al azar
- por objetivos, quieres trabajar un aspecto concreto
- has reconocido algún sitio o te resulta familiar el tema
- la página te resultaba atractiva
- te parecía/n una/s actividad/es fácil/es
- otros : _____

11) ¿Tienes alguna propuesta que hacer a la hora de presentar las direcciones que se te han ofrecido? ¿Cómo las presentarías tú?

12) Esta actividad te ha parecido... Puedes marcar varias opciones.

- interesante sin interés entretenida aburrida
- fácil difícil original atractiva
- sin relación con el aprendizaje de la lengua otros : _____

Justifica tu respuesta:

Anexo XIII

Cuestionario de evaluación de la 2ª sesión

Nombre: _____

- 1) En esta segunda sesión de aprendizaje con Internet, ¿cómo te has sentido?
 - indeciso, no sabías por dónde empezar, en qué dirección entrar
 - tranquilo, seguro, sabías por dónde empezar
 - más decidido que en la primera sesión
 - más confuso que en la primera sesión
 - te has divertido
 - te has aburrido
 - otros: _____

- 2) ¿Cómo has empezado a trabajar con la selección de direcciones en las carpetas?
 - has ojeado de manera global todas (o la mayoría) las carpetas para ver qué había, después has seleccionado
 - has empezado a entrar directamente en las carpetas, un poco al azar, sin tener una visión de conjunto.
 - has consultado el cuadernillo, y después has entrado dónde te interesaba
 - cuando has visto una página que te interesaba, te has quedado trabajando en ella
 - has buscado desde el principio lo que te interesaba
 - otros : _____

- 3) ¿Cuál es la primera carpeta que has abierto?

- 4) La clasificación en carpetas y subcarpetas ¿te ha ayudado a seleccionar los sitios que te interesan?
 - Sí
 - No
 - comentarios: _____

- 5) ¿Has abierto todas las carpetas del primer nivel, al principio?
 - Sí
 - No
 - comentarios: _____

- 6) ¿Cuántas carpetas has abierto en el primer nivel?

- 7) ¿Cuáles has abierto?

- 8) ¿Y subcarpetas (segundo nivel)? ¿Cuántas y cuáles has abierto?

- 9) ¿Has utilizado el cuadernillo?
 - Sí
 - No
 - comentarios: _____

- 10) En caso afirmativo, ¿Cómo lo has utilizado ?
- como guión para conocer el contenido de las carpetas
 - como punto de referencia para saber en todo momento dónde estabas
 - para seleccionar más fácilmente lo que te interesaba
 - para anotar comentarios acerca de las páginas visitadas
 - otros : _____
- 11) La selección de direcciones que te han ofrecido para aprender francés te parece:
- excesiva
 - suficiente
 - insuficiente
 - otros : _____
- 12) ¿Cuántas páginas has podido consultar? _____
- 13) ¿En cuál o cuáles de ellas te has detenido más tiempo? Anota la dirección, el nombre de las páginas o algo que las identifique.
- _____
- _____
- 14) ¿Qué criterio/s has seguido para entrar en las **páginas** a partir de la clasificación propuesta?
- según el orden en que aparecen en el documento. Supones que la profesora las presenta por orden de importancia, de interés
 - has elegido al azar
 - por objetivos, quieres trabajar un aspecto concreto
 - por niveles
 - has reconocido algún sitio o te resulta familiar el tema
 - otros : _____
- 15) ¿Has anotado las referencias de alguna página con intención de utilizarla para aprender francés en otro momento?
- Sí,
 - No
 - comentarios: _____
- 16) En caso afirmativo, anota la dirección, el nombre de las páginas o algo que las identifique.
- _____
- _____
- 17) ¿Por qué has seleccionado esas páginas? Anota en cada caso cuál es la página que responde al por qué.
- porque tiene una presentación atractiva
 - _____
 - presentan actividades fáciles
 - _____
 - porque se adaptan a tu nivel
 - _____
 - porque responden a tus objetivos de aprendizaje
 - _____
 - porque son páginas globales en las que se pueden trabajar todos los aspectos de la lengua
 - _____

porque las consignas de trabajo son claras y sabes en todo momento qué tienes que hacer

la navegación por la página resulta fácil y rápida

porque es una página muy divertida

porque es una página de consulta útil

porque crees que puedes ajustar las actividades propuestas al tiempo del que dispones

otros : _____

18) ¿Has podido realizar alguna actividad completa en el tiempo que te han dado?

Sí, ¿Cuántas? _____

No

19) ¿Qué criterio/s has seguido para seleccionar las **actividades** que has realizado dentro de una página?

has seguido el orden en que aparecen en la página.

has elegido al azar

por objetivos, quieres trabajar un aspecto concreto

has reconocido algún sitio o te resulta familiar el tema

la página te resultaba atractiva

te parecía/n una/s actividad/es fácil/es

otros : _____

20) ¿Crees que podrías confeccionar tu propio plan de aprendizaje del francés, con el material que te hemos ofrecido en la sesión de hoy?

Sí

No

comentarios: _____

21) En caso afirmativo, ¿qué tipo de plan elaborarías?

de aprendizaje global del francés

actividades de entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua

actividades complementarias a las clases

otros _____

22) La actividad propuesta en esta segunda sesión te ha parecido... Puedes marcar varias opciones.

interesante

sin interés

entretenida

aburrida

fácil

difícil

original

atractiva

sin relación con el aprendizaje de la lengua otros : _____

Justifica tu respuesta:

Anexo XIV

Cuestionario de evaluación de la 3ª sesión

Nombre: _____

- 1) En esta tercera sesión de aprendizaje con Internet, ¿cómo te has sentido?
 - indeciso, no sabías por dónde empezar, en qué dirección entrar
 - tranquilo, seguro, sabías por dónde empezar
 - más decidido que en las sesiones anteriores
 - más confuso que en las sesiones anteriores
 - te has divertido
 - te has aburrido
 - otros: _____

- 2) ¿Has sido capaz de elaborar tu plan de aprendizaje por tu cuenta?
 - Sí
 - No
 - comentarios: _____

- 3) En caso afirmativo, se trata de un plan para trabajar...
 - a corto plazo
 - a medio-largo plazo
 - otros : _____

- 4) ¿Qué tipo de plan has elaborado?
 - de aprendizaje global del francés
 - actividades de entrenamiento a diferentes aspectos de la lengua
 - actividades complementarias a las clases
 - otros _____

- 5) Si has elaborado un *plan de aprendizaje global* ¿qué sitios, páginas o actividades has seleccionado?

- 6) Podrías establecer una cronología, un orden para el trabajo con esas páginas, qué trabajarías en primer lugar, después...

- 7) Si tu plan es entrenarte en *diferentes aspectos de la lengua* ¿cuáles has seleccionado?
 - comprensión oral
 - comprensión escrita
 - expresión oral
 - expresión escrita
 - gramática
 - léxico
 - aspectos culturales
 - otros : _____

8) Si has elaborado un plan como *complemento de las clases* ¿qué sitios, páginas o actividades has seleccionado?

9) Podrías establecer una cronología, un orden para el trabajo con esas páginas, qué trabajarías en primer lugar, después...

10) Compara tu plan de aprendizaje con el que te ofrece la profesora.

a. Señala los elementos en que coinciden

b. Señala los elementos en que no coinciden

11) Piensa en las tres sesiones de trabajo que acabas de hacer. ¿Cómo prefieres que te ofrezcan los recursos de Internet para aprender?

- un listado de direcciones por orden alfabético (1ª sesión)
- páginas clasificadas y con comentarios (2ª sesión)
- una selección de páginas adaptadas a tus objetivos y necesidades (3ª sesión)
- otros : _____

Justifica tu respuesta:

12) Prefieres trabajar el francés con páginas ...

- que te den las indicaciones en tu lengua
- que te den las indicaciones en francés
- que te den las indicaciones en otra lengua que conoces
- te da igual en la lengua que te hablen

Justifica tu respuesta:

- 13) En cuanto a los contenidos de las páginas prefieres ...
- que sean documentos preparados para aprender el francés como lengua extranjera
 - descubrir la lengua a través de documentos auténticos en francés hechos para franceses.
 - te da igual el tipo de documentos, a cualquiera de los dos les sacas partido

Justifica tu respuesta:

- 14) ¿Tienes intención de seguir trabajando el francés a través de Internet?

- Sí
- No
- comentarios: _____

- 15) En caso afirmativo, ¿cómo lo harás?

- siguiendo el plan de aprendizaje
- utilizando la clasificación que se te ha ofrecido, en función de tus necesidades
- te lanzarás a buscar tus propios recursos
- otros _____

- 16) La actividad propuesta en esta tercera sesión te ha parecido... Puedes marcar varias opciones.

- | | | | |
|---|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> interesante | <input type="checkbox"/> sin interés | <input type="checkbox"/> entretenida | <input type="checkbox"/> aburrida |
| <input type="checkbox"/> fácil | <input type="checkbox"/> difícil | <input type="checkbox"/> original | <input type="checkbox"/> atractiva |
| <input type="checkbox"/> sin relación con el aprendizaje de la lengua | <input type="checkbox"/> útil | <input type="checkbox"/> innecesaria | |
| <input type="checkbox"/> otros : _____ | | | |

Justifica tu respuesta:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN