UN PROGRAMA PARA EL AUTOAPRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN FACULTADES DE CIENCIAS POLÍTICAS

Donatella Montalto Cessi
Universidad de Milán

El aumento del número de estudiantes experimentado en los últimos años en la Facultad de Ciencias Políticas, donde yo trabajo, unido al invariado número del personal docente, ha hecho necesaria una nueva reflexión acerca de la didáctica de la lengua. Barajar los diferentes métodos no resolvía el problema constituido por clases con demasiados alumnos (80 ó 90), por lo que no quedaba más remedio que empezar a pensar en otros instrumentos capaces de favorecer las condiciones de aprendizaje de la lengua extranjera, prescindiendo de la tradicional enseñanza impartida en el aula. Causas contingentes nos indujeron a interesarnos por el aprendizaje autónomo, tras lo cual descubrimos que dicho aprendizaje puede ser empleado con provecho no como solución de conveniencia sino como recurso pedagógico, como elección de una perspectiva que se opusiera a formas de instrucción rígidas e iguales para todos (Rogers, 1969; Ilich, 1970).

El autoaprendizaje fomenta en los estudiantes la capacidad de llevar a cabo opciones adecuadas, de adoptar estrategias apropiadas, los hace más conscientes de sus actividades de estudio y supone por su parte una menor dependencia psicológica con respecto al profesor y a los materiales didácticos [1].

---

[1] Ya desde hace años, Crapel (Universidad de Nancy, Francia) integra los cursos normales con espacios para el autoaprendizaje (dotados de un asistente didáctico) relativos en su mayor parte al inglés de los lenguajes específicos. En ámbito anglosajón, los estudios sobre este tema son numerosos, lo cual testimonia un notable interés. Diversos también los centros de self-access (Harding-Esch, 1976; Holec, 1981;

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

Así pues, la solución a nuestros problemas podía provenir del autoaprendizaje, entendido no tanto como gestión de un servicio *library* ni como medioteca, con la posibilidad de ver y escuchar películas o programas televisivos seleccionados para tal fin, sino como elaboración de un curso multimedial que el alumno manejará autónomamente, de acuerdo con una gestión personal del tiempo y del ritmo.

La exigencia de la creación de un CD-ROM residía en la insatisfacción provocada por el examen de los ya existentes. En primer lugar, habíamos evaluado negativamente el carácter genérico del usuario al que se dirigían y la escasa o nula atención prestada a los aspectos culturales del otro país. Por si fuera poco, algunos de ellos no explotaban la ductilidad y las potencialidades del medio, empleando el ordenador como una suma de texto, imagen y sonido en programas bastante rígidos, basados en concepciones bastante anticuadas, mientras otros poseían un logrado aspecto visual, pero no podía decirse lo mismo del aspecto glotodidáctico. Además, algunos de ellos se dirigían claramente a anglófonos. En cualquier caso, ninguno de ellos destinado a nuestro público.

La decisión de comprometernos en la producción de un programa para el autoaprendizaje ha comportado una serie de decisiones ya sea desde un punto de vista informático ya sea didáctico.

La primera alternativa afrontada en nuestro camino era elegir entre un curso estructurado de forma hipertextual o uno de lectura lineal. El primero permitiría una gran libertad al alumno, le ofrecería la posibilidad de «navegar» en el texto, con la ventaja de explotar numerosas actividades de clarificación y profundización, favoreciendo la responsabilización del aprendizaje y basándose en la motivación. El segundo, al igual que en la enseñanza programada y en la enseñanza a distancia, dejaría menos espacio al estudiante, lo guiaría en un itinerario controlado según una serie de objetivos, contenidos y métodos. Con el hipertexto, a parte del gran atractivo que puede ejercitar tanto por el hecho de estimular la curiosidad como porque explota la fuerte sensación de autonomía, se corre el riesgo de la dispersión: el estudiante, absorbido por la dinámica del descubrimiento, atraído por un gran número de estímulos, puede experimentar una desorientación, perder la concentración, olvidar cuál es el objetivo de la «navegación». Un programa de lectura secuencial, en la práctica un programa de autor, supone ciertos vínculos limitadores, impidiendo la aceptación de respuestas diferentes de las previstas pero también correctas, si bien constituye una guía adecuada. Una vez sopesadas las ventajas y desventajas de ambos sistemas, preferimos llegar a una especie de compromiso; es decir, se buscó un *software* autor de gran flexibilidad, con posibilidad de referencias internas a un marco general al que recurrir en caso de necesidad. Ayudados por un especialista en informática, nuestra intención era dotar

---

Dickinson, 1987; Brookes y Gruundy, 1988). En España, recordamos, entre otros, el Centre d'Autoaprenentatge de la Ecola Oficial d'Idiomes de Barcelona, donde, además del inglés, el francés y el alemán, está previsto también el español para extranjeros. En Italia, se están desarrollando en los últimos años Centros Lingüísticos, que cooperan con las Universidades a la hora de satisfacer las exigencias de aprendizaje de las lenguas extranjeras. En dichos Centros existe un espacio considerable para el autoaprendizaje (Cecioni, 1989; Bernini y Pavesi eds., 1994).

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

dicho *software* de imágenes y sonido. Siguiendo la metáfora de John Higgins (1988) según la cual el ordenador se puede transformar en *magister* (la persona que en la Antigüedad latina educaba al pupilo con autoridad, guiándolo en su itinerario) o en *pedagogus* (un esclavo, normalmente un griego culto, al servicio de un joven, con el fin de darle explicaciones y ejercicios, verificar sus progresos), lo hemos utilizado en ambas funciones.

Una vez tomadas las decisiones básicas, se trataba de concebir un proyecto didáctico que permitiera utilizar con provecho las múltiples posibilidades del medio sin caer en el error de servirse de la pantalla del ordenador como una pizarra, o peor, como un profesor.

La convicción de que la adquisición de una lengua extranjera implica tanto la esfera cognitiva como la psicológica, determinó las primeras decisiones didácticas. Para definir el tipo de lengua que debía emplearse, tuvimos en cuenta no sólo las necesidades de los estudiantes, sin duda múltiples y difíciles de determinar, sino más bien su motivación (Schank, 1993: 188-192; Lemhann, 1993: 194; Corno, 1994: 46), ya que sin ésta última el aprendizaje resulta incompleto y provisional. Los intereses de nuestros estudiantes nos orientaron hacia los lenguajes específicos, en particular de tipo jurídico, económico, sociológico, político e histórico, que nos permitían aprovechar sus conocimientos previos, consecuencia de su familiaridad con otras disciplinas impartidas en la facultad. En efecto, según la teoría de los esquemas, elaborada por la psicología cognitiva, se aprende algo nuevo sobre la base de lo que ya se sabe (Minky, 1987; AAVV, 1990; Pontecorvo, 1990; Schank, 1993; Corno y Pozzo, 1993). Las últimas investigaciones sostienen que los conocimientos de una persona son almacenados en la memoria según estructuras cognitivas complejas y refinadas, los esquemas (*scripts*), bloques que agrupan los conceptos y las relaciones asociadas a un determinado ámbito y las respectivas reglas de uso. Dichos esquemas son reactivados cuando se afrontan situaciones, hechos o textos similares. De acuerdo con esta teoría, la comprensión y el aprendizaje son comportamientos guiados por expectativas, previsiones que las personas llevan a cabo en ciertas circunstancias, previsiones que son efecto de la reactivación por parte de la memoria de un esquema que tiene la función inmediata de confirmar o desmentir las hipótesis provisionales.

Los estudios realizados en el ámbito de las ciencias cognitivas nos han ayudado a entender cuáles son los procesos mentales de construcción del conocimiento, qué significa comprender un texto, qué quiere decir aprender [2]. De ahí nace la convicción de que la didáctica debe trasladar su interés pedagógico de la enseñanza al aprendizaje, al proceso educativo, debe basarse en el descubrimiento personal del alumno más que en

[2] Hemos tratado de utilizar con provecho las aportaciones de las ciencias cognitivas, entre otras cosas por la relación que puede establecerse entre el modo en el que el hombre elabora, deposita y recupera las informaciones y el modo en el que lo hace el ordenador. Como sostiene Pontecorvo: "el ordenador no sólo ha ofrecido una potente metáfora para la analogía cerebro-mente por un lado y hardware-software por otro, sino también un indispensable sistema de palabras y conceptos para representar los procesos cognitivos humanos" (Pontercorvo, 1990: 11).

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

la adquisición de reglas establecidas *a priori* , ya que se memoriza mejor y de forma más duradera lo que ha sido interiorizado y reconstruido por uno mismo. Además, tratándose de una lengua extranjera, el estudiante ya posee un sistema lingüístico desarrollado, el de su lengua materna, al que recurre cuando asimila la L2. Por otra parte, en el caso del español y el italiano (dos lenguas afines), la cercanía de los dos sistemas puede ser de gran ayuda en una primera fase a la hora de activar mecanismos que permiten el desarrollo de una conciencia lingüística. Se trataría de canalizar la capacidad espontánea de *transfer* al usar habilidades adquiridas con anterioridad.

A partir de estos presupuestos, la lectura se transforma en una parte importante en las estrategias de aprendizaje, dado que un texto ofrece pautas a quien lee a partir de los conocimientos tanto lingüísticos como de contenido ya en su poder. El lector entiende un texto escrito gracias a las evocaciones que el mismo suscita respecto a situaciones afrontadas anteriormente. En efecto, el estudiante adulto tiende a hacer hipótesis sobre la lengua extranjera, refiriéndose de forma espontánea a la estructura interiorizada de su idioma materno; la activación de mecanismos de reconocimiento pone de manifiesto correspondencias lingüísticas y de sentido. Los conocimientos que ya posee permiten al alumno relacionar las informaciones leídas con experiencias pasadas y acumuladas en el cerebro. El proceso se desarrolla a partir de las nociones ya adquiridas hacia las que no se conocen. La escasa competencia lingüística podrá ser compensada por su enciclopedia y por las estructuras interiorizadas en la L1, relacionando los nuevos datos con los ya depositados. La comprensión de un texto escrito será el resultado de un intercambio activo entre los conocimientos del lector y el texto, en una perspectiva integrada entre la lengua materna y la L2[3].

La elección de los lenguajes específicos puede sorprender referida a un curso para principiantes, que no tienen ningún conocimiento ni siquiera de la lengua básica, situación ésta perfectamente normal en la universidad, ya que el español se enseña en poquísimos centros de EGB y de enseñanza media en Italia.

Los resultados de la aplicación de otro instrumento para la enseñanza/aprendizaje de la lengua española elaborado por mí junto a Rosa Rodríguez Abella y María Valero Gisbert, *Texto en contexto. Lenguajes específicos en español* (1995)[4], que se basaba (como se deduce del título) en los lenguajes específicos de las áreas culturales familiares a los estudiantes de Ciencias Políticas y de Economía, confirmaron las ideas e intuiciones en las que dicho instrumento se apoyaba. Lo que en el manual podía ser una osadía teórica ha sido confirmado por la aplicación experimental en un periodo de 4 años y con un total de 1400 alumnos .

Hemos hablado ya de la motivación del estudiante que, frente a temas referidos a áreas de su interés, se animará a asumir un papel activo, comparando ambos países, ya

---

[3] Es oportuno recordar el estudio sobre el aprendizaje de la habilidad de comprensión de lenguas afines (francés, español, italiano y portugués) llevado a cabo por un grupo compuesto por un estudioso español, un italiano y un portugués, coordinado por Claire Blanche-Benveniste (1995: 77-88).

[4] Rosa Rodríguez Abella y María Valero Gisbert colaboraron conmigo también en la preparación del curso del que se está tratando. La primera edición de *Texto en contexto* vio la luz en 1993.

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

que el patrimonio de conocimientos que posee constituye una importante reserva a la que acudir para la transmisión de mensajes en español. La familiaridad con los temas debería eliminar las inhibiciones y las resistencias con respecto a una lengua nueva.

Queda por explicar qué entendemos por lenguaje específico y qué relaciones existen entre el mismo y la lengua común. Hoy en día, los investigadores ya no aceptan la definición de «microlengua», que implicaba la afirmación de una autosuficiencia de los lenguajes específicos, dotados de propiedades formales diferentes de la lengua de uso cotidiano. Los estudios actuales coinciden en sostener que no existe una lengua general por un lado y lenguajes específicos por el otro, sino que más bien existen prácticas lingüísticas y discursivas diferentes dentro de la misma lengua (Bloor, 1986; Hutchinson y Waters, 1987: 18-19; Gotti, 1991: 179; Eurin Balmet y Hennao de Legge, 1992: 69; De Mauro, 1994a: 318-319). Los lenguajes específicos poseen todas las peculiaridades fonéticas, morfosintácticas, léxicas y retóricas de la lengua estándar; lo que los diferencia es la teoría que expresan. Como sostiene el filósofo del lenguaje Renzo Raggiunti: «el lenguaje, lo que se dice el lenguaje verbal... es uno solo. Cuando, impropiamente, usamos las expresiones 'lenguaje filosófico', 'lenguaje científico',..., en realidad estamos operando con una especie de confusión entre el contenido y el medio verbal con el que expresamos o comunicamos el contenido» (Raggiunti, 1990: 121). Por otra parte, quien escribe y quien usa un lenguaje específico se ha formado en la cultura y en la lengua de su país, y con ella y a partir de ella se ha forjado su pensamiento, se han modelado sus estructuras mentales (Pestre, 1990: 30-31). El carácter atípico de los fenómenos morfosintácticos identificados por los expertos en los lenguajes específicos no es de orden cualitativo sino cuantitativo, ya que algunas particularidades aparecen más a menudo que en el lenguaje común[5].

Así pues, si no existen divergencias entre lengua general y lengua especializada, se puede emplear ésta última incluso con alumnos principiantes. Además, las ciencias humanas, objeto de nuestro interés, en la clasificación del grado de abstracción conceptual, de mayor o menor reducibilidad interna, propuesta por el biólogo Fraçois Jacob, ocupan los lugares más bajos ya que son las que comparten el mayor número de estructuras morfosintácticas con el idioma histórico (De Mauro, 1990a: 317). La tipología de los textos específicos, propuesta por Widdowson (1979: 52), nos ayudó a encontrar una solución a los problemas planteados por la formación del *corpus* de lecturas a partir del cual estructurar el curso. Un primer nivel, el más alto, incluye textos científicos de tipo argumentativo, de comunicación entre especialistas, para presentar los re-

[5] Las dificultades que el estudiante encuentra con los lenguajes específicos se deben sobre todo al pensamiento que éstos expresan, como afirma Paola Evangelisti: "Uno de los resultados más interesantes alcanzados en el intento de determinar los rasgos de un lenguaje sectorial con el fin de aplicarlos a la enseñanza de una lengua extranjera ha sido, en mi opinión, el reconocimiento de que los rasgos que repercuten en las eventuales dificultades de aprendizaje de dichos lenguajes no residen tanto en la especificidad del léxico o de las estructuras usadas como en la articulación del pensamiento característica de una determinada disciplina y que la expresión lingüística es en buena medida una consecuencia de las estructuras cognitivas implicadas en la estructura conceptual profunda de un determinado ámbito científico" (Evangelisti, 1990: 195).

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

sultados de una investigación o las modalidades de un proyecto, para debatir un problema teórico. Constituyen un segundo grado los textos expositivos, instructivos para uso didáctico dirigidos a personas que aspiran a convertirse en especialistas. Los conceptos que expresa la terminología se van explicando poco a poco, de modo que el lector asimila, junto con dichos conceptos, el léxico adecuado (libros para estudiantes universitarios, manuales de instrucciones). Finalmente, un tercer nivel comprende textos de carácter más divulgativo, que pretenden ofrecer informaciones sobre argumentos técnicos empleando, en la medida de lo posible, la lengua común. Se pueden adscribir a este grupo artículos de periódicos y revistas.

Para el aprendizaje de la lengua básica hemos recurrido a textos del tercer tipo, que no presentan ninguna dificultad, pero también a algunos del segundo que, dado que han sido creados para la didáctica, pueden introducir al estudiante en la complejidad de los conceptos y de los términos técnicos de forma análoga a la que utilizan los expertos para enseñar la disciplina.

Cada una de las unidades del programa se abre con la presentación de un breve texto auténtico, perteneciente a algún periódico o ensayo, que el alumno podrá recuperar en pantalla en todas las fases del trabajo, si lo considera oportuno. Se han elaborado *tests* para controlar y/o promover la comprensión a través de aplicaciones del léxico, de normas gramáticales repetidamente propuestas en nuevas situaciones, materiales de tipo contextualizado, etc. El objetivo es estimular al estudiante para que formule hipótesis sobre el texto, encuentre por sí mismo las respuestas adecuadas, comprenda con la ayuda del *feedback* (al que me referiré más adelante) las razones de sus errores. El alumno es invitado constantemente a seguir un proceso de inducción, es decir, a descubrir personalmente los significados del texto, el uso del léxico, el funcionamiento de la lengua, en una dirección que va siempre de la realización práctica a la norma. Se han preparado también ejercicios para verificar la producción. Se ha dado un mayor espacio a los primeros porque hemos considerado las habilidades de recepción prioritarias respecto a las de producción, habiendo fijado como objetivo primario del curso que el estudiante aprenda a entender un texto especializado. La meta consiste en hacer que el usuario sea capaz de leer periódicos, revistas, libros o ensayos de un determinado sector que podrán servirle para la preparación de un examen o para redactar su tesis de licenciatura.

El sistema adoptado (Wincalis) dispone de cuatro tipos de ejercicios: «selección múltiple», «verdadero o falso», «*cloze test*», «respuestas breves» y combinaciones entre ellos. Los ejercicios guardan una estrecha relación con el texto introductorio y tienen el objetivo de que el estudiante alcance la competencia comunicativa en todos los aspectos señalados por Michael Canale, que hemos limitado a la dimensión de la recepción: la competencia gramatical, es decir, el dominio de la forma (ortografía, morfología, sintaxis y léxico) (Canale, 1995: 66); la competencia sociolingüística, la capacidad de dar diferentes significados a una frase según el contexto en el que se halla (Canale, 1995: 66); la competencia discursiva, relativa al «modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros» (Canale, 1995: 68); la competencia estratégica o dominio de las estrategias comunicativas del texto (Canale, 1995: 69).

Los *feedback* , comentarios a las respuestas, presentes en todos los ejercicios, tie-

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

nen un sentido pedagógico cuando el estudiante comete un error, ya que están encaminados a proporcionarle las informaciones necesarias para que supere las dificultades, a estimularlo para que encuentre por sí mismo el motivo por el cual la respuesta no es correcta y consiga llegar él solo a la solución adecuada. Paradójicamente, el aprendizaje se alcanza a través del obstáculo, la equivocación y la consiguiente autocorrección.

En esta ponencia he tratado de exponer las bases metodológicas y los presupuestos teóricos que nos han guiado en la preparación del curso. No he considerado oportuno presentar el resultado concreto del trabajo, ya que faltan algunas partes del mismo, fundamentales a la hora de considerarlo completo. Hemos de ocuparnos todavía del sonido (voces y música) y de la parte gráfica, incluyendo imágenes e imágenes-ejercicios, tanto para aligerar el conjunto como para estimular la fantasía de los estudiantes, su creatividad y su capacidad analógica. El aspecto visual no ha de ser menospreciado, ya que ayuda a contextualizar el texto y a enriquecerlo con connotaciones culturales. La importancia de la parte sonora e icónica en las estrategias de aprendizaje es confirmada por las aportaciones de la neurolingüística.

Los estudios en el campo neurológico, desde el descubrimiento de Broca (1861) hasta los años 60 del presente siglo, habían elaborado el concepto de lateralización: se consideraba que al hemisferio izquierdo del cerebro le correspondía el campo verbal y al derecho la creatividad, la espacialidad y la fantasía [6]. Estudios más recientes indicarían que las informaciones visuales y auditivas son elaboradas por uno u otro hemisferio según la naturaleza de los estímulos y de su tratamiento: sonidos de baja frecuencia, por ejemplo, son percibidos por el derecho, mientras que el izquierdo registra los de alta frecuencia; el derecho advierte las formas en conjunto, el izquierdo los detalles. Además, la recepción de la modalidad secuencial es diferente respecto a la simultánea: el lenguaje verbal no puede ser percibido más que de forma secuencial, mientras que la lectura de un texto implica ambas modalidades. Por otra parte, las áreas del cerebro entran en relación funcional entre ellas durante la elaboración del lenguaje (AA.VV., 1996).

Todos estos descubrimientos en campo neurológico indican que para obtener un eficaz aprendizaje de una lengua extranjera deben programarse actividades que tengan en cuenta la complementariedad de las funciones del cerebro [7]. Así pues, no queriendo prescindir de los aspectos neurológicos, confirmamos la necesidad, en la adquisición de una L2, de favorecer no sólo las capacidades deductivas e inductivas sino también la creatividad y la fantasía del alumno por medio de estímulos visuales y auditivos.

---

[6] La transición hacia nuevas concepciones sobre el funcionamiento de los hemisferios cerebrales se verificó en la década de los años 60-70, con los experimentos llevados a cabo por Roger Sperry y sus colegas, así resumidos por Marcel Danesi: "Estos experimentos mostraron... que los dos lados del cerebro, si bien poseían modalidades perceptivas diferenciadas, habían de ser considerados estructuras complementarias. Por ello, sus experimentos demostraron que el concepto de predominancia no era en absoluto justificable: en el caso del cerebro humano se trata más bien de capacidades diferenciadas que cooperan de forma unitaria en los diferentes actos cognitivos" (Danesi, 1988: 17).

[7] A este respecto, Danesi afirma: "sólo una enseñanza que tenga en cuenta la complementariedad de los hemisferios puede afrontar de forma eficaz la realidad neurológica que sostiene el aprendizaje de cualquier lengua" (Danesi, 1991: 53).

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...
Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV., 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette

AAVV, 1996, *Neuroni, mente, anima, algoritmo: quattro ontologie*, Milano, Università degli Studi di Milano

BEACCO, Jean-Claude y LEMHANN, Denis (eds.) 1990, *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette

BERNARDEZ, Enrique, 1987, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros.

BERNINI, Giuliano y PAVESI, Maria (eds.), 1994, *Lingue straniere e Università*, Milano, Franco Angeli

BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1995, « Un enseignement simultané des langues romanes». En P. Desideri (ed.), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 77-88

BLOOR, Meriel y BLOOR, Thomas, 1986, *Language for Specific Purposes. Practice and Theory*, Dublin, Trinity College

BROOKES, Arthur y GRUNDY Peter (eds.), 1988, *Individualization and Autonomy in Language Learning*, Oxford, Modern English Publications

CANALE, Michael, 1995, «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, pp. 63-81

CASADO VELARDE, Manuel, 1995, *Introducción a la gramática del texto del español*, Madrid, Arco/Libros.

CECIONI CESARE G. (ed.), 1988, *I centri linguistici nelle università italiane. Prospettive per una disciplina legislativa*, Firenze, Università degli studi

CORNO, Dario y POZZO, Gabriella (eds.), 1993, *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia

CORNO, Dario, 1994, «Il ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione». En P. Desideri (ed.), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 45-67

DANESI, Marcel, 1988, *Neurolinguistica e Glottodidattica*, Padova, Liviana

DANESI, Marcel, 1991, «Neurolinguistica e glottodidattica». En G. Porcelli y P. Balboni (eds.), *Glottodidattica e universitá*, Padova, Liviana

DE MAURO, Tullio (ed.), 1994, *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Roma, Bulzoni

DE MAURO, Tullio, 1994a, «I linguaggi scientifici». En T. de Mauro (ed.), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Roma, Bulzoni, pp. 309-325

DE MAURO, Tullio, 1994b, «Linguaggi scientifici e lingue storiche». En T. de Mauro (ed.), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Roma, Bulzoni, pp.327-340

DESIDERI, Paola (ed.), 1994, *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...

Centro Virtual Cervantes

DESIDERI, Paola (ed.), 1995, *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia

DICKINSON, L., 1987, *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria, 1993, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos

EURIN BALMET, Simone y HENAO de LEGGE, Martine, 1992, *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette

EVANGELISTI, Paola, 1994, «Strategie dell'informazione scientifica nel discorso psicologico italiano e inglese: la definizione nei testi introduttivi». En de Mauro (ed.), *Studi sul trattamento linguistico dell'informazione scientifica*, Roma, Bulzoni, pp. 195-227

GOTTI, Maurizio, 1991, *I linguaggi specialistici*, Firenze, La Nuova Italia

GOTTI, Maurizio, 1992, *Testi specialistici in corsi di lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia

GUERRIERO, Anna Rosa (ed.), 1988. *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Firenze, La Nuova Italia.

HARDING-ESCH, Edith, 1976, *Self-directed Learning and Autonomy*, Cambridge, Department of Linguistics

HIGGINS, John, 1988, *Language, Learners and Computers. Human Intelligence and Artificial Intelligence*, London, Longman

HOLEC, M., 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon Press

HUTCHINSON, Tom y WATERS, Alan , 1987, *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press

ILLIC, Yvan, 1970, *Deschooling Society*, Mc Graw Hill

JOHNSON-LAIRD, Philip, 1988, *Modelli mentali*, trad.it., Bari, Laterza

JOHNSON-LAIRD, Philip, 1994, *Deduzione, induzione, creatività*, trad. it., Bologna, Il Mulino

LAMIQUIZ, Vidal (ed.), *La lengua en los textos*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla

LAMIQUIZ, Vidal, 1994, *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona, Ariel

LEHMANN, Denis, 1993, *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Paris, Hachette

LLOBERA, Miquel (ed.), 1995, *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa

MARCOS MARÍN, Francisco y SÁNCHEZ LOBATO, Jesús, *Lingüística aplicada*, Madrid, Ediorial Síntesis

MINSKY, Marvin, 1987, «Teoria dei sistemi a frame». En *Quaderni di ricerche semiotiche*, I, 1, pp. 81-115

MONTALVO CESSI, Donatella, RODRÍGUEZ ABELLÁ, Rosa y VALERO GISBERT, María, 1995, *Texto en contexto. Lenguajes específicos en español*, Milano, Cisalpino

NIETO MECA, Carmen y GARCÍA MARTÍN, Antonio, 1993, *Guía para la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador; un curso práctico*, Cartagena, Concejalía de educación

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...

Centro Virtual Cervantes

PESTRE, Dominique, 1990, «La science, du texte au contexte». En J. C. Beacco y D. Lehmann (eds.), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris, Hachette, pp. 30-34

PONTECORVO, Clotilde (ed.), 1990, *Conoscere per pensare*, Torino, Loescher

PONTECORVO, Clotilde, 1990, «Processi e contenuti nel dibattito psicopedagogico contemporaneo». En C. Pontecorvo (ed.), *Conoscere per pensare*, Torino, Loescher, pp. 7-27

PORCELLI, Gianfranco y BALBONI, Paolo (eds.), 1991, *Glottodidattica e università*, Padova, Liviana

PORCELLI, Gianfranco,1988, *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana

RAGGIUNTI RENZO, 1990, *Il linguaggio, conosciuto e ignoto*, Genova, Marietti

ROGERS, C , 1969, *Freedom to learn*, Charles Merrill

ROSSINI FAVRETTI, Rema (ed.), 1992, *Il computer nell'apprendimento e nell'autoapprendimento linguistico*, Bologna, Monduzzi

RUIPEREZ, Germán, 1990, *Introducción a la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador*, Madrid, UNED.

SCHANK, Roger, 1982, *Dynamic Memory: a Theory of Reminding and Learning in Computers and People*, Cambridge, Cambridge University Press

SCHANK, Roger, 1993, «Provare interesse: come si controllano le inferenze». En Corno y POZZO (eds.), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 181-215

SORIA PASTOR, Inés, 1996, «La enseñanza del español asistida por ordenador», *Frecuencia- L*, I, pp. 36-40

WIDDOEWSON, Henry G., 1979, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

ASELE. Actas VIII (1997). DONATELLA MONTALTO CESSI. Un programa para el autoaprendizaje de...

Centro Virtual Cervantes