UTILIZAR LA RED PARA APRENDER EL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA Y APRENDER A APRENDER: DISPOSITIVO DE APRENDIZAJE AUTO-DIRIGIDO CON AYUDA

Claude Normand
Universidad Henri Poincaré – Nancy1 (IUFM de Lorraine)
ATILF (equipo CRAPEL) / CNRS, UMR 7118 – Nancy Université. FRANCE.

RESUMEN: La comunicación gira en torno a la utilización de los recursos que ofrece la Red con el fin de desarrollar la competencia comunicativa del alumno y su autonomía en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Aprovechando las aportaciones científicas en el campo de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas del equipo ATILF CRAPEL al que pertenecemos como investigadores y buscando una forma atractiva y eficaz para ayudar a nuestros alumnos francófonos a obtener un diploma de ELE de nivel B2, ofrecemos un dispositivo de aprendizaje en autodirección del español que favorece, al mismo tiempo, el desarrollo de una reflexión sobre la forma de aprender las lenguas.

Una situación compleja

La enseñanza de ELE de la que tenemos la responsabilidad en el Instituto Universitario de los Maestros (IUFM) de Lorraine (Francia), se desarrolla en un contexto muy particular que es preciso presentar pero los particularismos de esta situación no impiden que las propuestas que hacemos puedan ser transferidas a otro contexto. Aunque arrancan de allí, dichas propuestas desbordan la problemática de la enseñanza y del aprendizaje de ELE para expandirla hacia el campo educacional.

En Francia, desde el curso 2010-2011, todos los estudiantes que quieran ser profesores de primaria tienen que tener un máster universitario sin que importe la asignatura ya que la ley no precisa el tipo de máster. Esta reforma alteró profundamente el sistema de formación profesional de los docentes que tuvo que reformarse a toda prisa para adaptarse a la nueva situación. Los institutos de formación de los maestros (IUFM) que eran una institución aparte tuvieron que integrarse en las universidades que querían acogerlos y, hoy, la mayoría de ellos ofrecen másteres de tipo profesional, por una parte con formación académica en todas las asignaturas de primaria y por otra parte con prácticas que le parecerán muy cortas a cualquier docente de formación profesional. Pero, además de esto, los másteres, por voluntad gubernamental, tienen que incluir clases de preparación a las oposiciones.

Por si fuera poco, además de la superación de todas estas pruebas, nuestros alumnos se ven confrontados a la necesidad de conseguir un certificado de nivel 2 en infor-

mática para la enseñanza (C2i2e)[1] y de justificar la obtención de un diploma en una lengua extranjera a un nivel B2 del Marco Europeo de las Lenguas. La gran mayoría escoge el inglés y prepara los exámenes de certificación que proponen organismos privados o la Universidad, sobretodo el TOEIC[2] y el CLES[3]. Pero no todos escogen el inglés y un 20 % poco más o menos elige el español, lengua que también tiene un examen CLES de certificación. Obviamente podrían presentarse al DELE del Instituto Cervantes pero no lo hacen por razones económicas[4].

En consecuencia a los profesores de didáctica de las lenguas nos toca también dar clases de lengua para ayudar a estos alumnos a aprobar el examen. Las dificultades son muy numerosas (la falta tiempo, la falta de disponibilidad psicológica etc.) pero, paradójicamente, esta situación compleja y estos frenos nos obligan a buscar soluciones innovadoras que compaginen el compromiso formativo de un instituto de formación de profesionales de la enseñanza con la eficiencia de un aprendizaje de lenguas que no puede exigir de los estudiantes un esfuerzo exclusivo. Lo que se juega aquí es más que la capacidad de manejar una lengua, es aprender con eficacia y conciencia para reforzar las competencias del profesional de los aprendizajes que es, al fin y al cabo, cualquier profesor. Este es el reto que tenemos que afrontar y para eso nos acogemos a las teorías del aprendizaje auto-dirigido que va desarrollando desde hace más de 30 años, nuestro equipo de investigadores, llamado CRAPEL[5] y que forma parte del Laboratorio ATILF[6] CNRS de Nancy Université. Y hoy los recursos que ofrece la Red les dan nuevo impulso a estas propuestas y esto es lo que vamos a tratar de exponer a continuación.

Un alumnado a la vez heterogéneo y homogéneo

Al matricularse en el Máster del IUFM, llamado MEF EEE, «Métiers de l'Enseignement et de la Formation, spécialité Enfance, Enseignement, Education», los estudiantes expresan con evidencia su voluntad de ser algún día docente. Desde este punto de vista, es decir en cuanto a la meta que persiguen, forman un grupo más bien homogéneo pero vienen de horizontes académicos muy distintos. Antes de acceder a este máster, unos han estudiado la carrera de historia, otros la de matemáticas, unos han estudiado ciencias de educación y otros idiomas. Huelga decir que los que tienen ya licenciatura de inglés o de español o de cualquier lengua extranjera se libran de la obligación de la certificación. A la diversidad de las carreras se suma una gran diversidad en la relación con la lengua extranjera escogida y, claro está, en los niveles alcanzados. Muchos han dejado de estudiar idiomas al ingresar en la universidad o, si han estudiado alguno, lo han hecho a pesar suyo sorteando los exámenes pero sin interés acerca del enriquecimiento personal y colectivo que puede traer el

[1] Certificat informatique et internet niveau 2 «enseignant».
[2] Test of English for International Comunication.
[3] Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur.
[4] Sobre la oferta de diplomas de español como lengua extranjera existentes en Francia, véanse las explicaciones ofrecidas en este mismo XXII Congreso ASELE por nuestro compañero Carlos Meléndez Quero.
[5] Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues.
[6] Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française.

aprendizaje de una lengua extranjera. Otros, por razones personales, tienen una relación afectiva con la lengua que eligen para la certificación. Otros eligen la que ha dejado en su memoria de alumno la huella más amena o menos traumática. Pero la mayoría de ellos está lejos de alcanzar el nivel B2 del Marco Europeo de las Lenguas en las diferentes competencias de recepción y de producción. Sin duda este nivel resulta muy difícil de alcanzar porque su experiencia escolar de aprendizaje de las lenguas no los ha preparado a todas las destrezas exigidas en este tipo de certificación. Nuestros estudiantes se construyeron por aquel entonces representaciones sobre lo que son las lenguas y lo que es aprenderlas y enseñarlas. Estas representaciones resultan contraproducentes a la hora de preparar los exámenes de la certificación pero también de cara a la formación profesional docente que tiene que impartirles un Centro de Formación de los Maestros. El reto es : ¿cómo aprovechar la obligación que tienen de aprender el español para que alcancen todos, a pesar de sus diferencias, el nivel B2 del Marco Europeo y a la vez se preparen para su labor docente que incluye la enseñanza de las lenguas extranjeras?

«NO LE DES UN DATO AL NIÑO...» OTRA MANERA DE ENFOCAR EL APRENDIZAJE CUANDO TODOS LOS RECURSOS ESTÁN AL ALCANCE

El 3 de marzo de 2010, el presidente José Mujica les dirigió a los intelectuales de Uruguay un discurso para alentarlos a desempeñar un papel nuevo en la sociedad globalizada. Recordó el dicho que reza: «No le des pescado al niño, enséñale a pescar» y lo actualizó así:

> Hoy deberíamos decir: «No le des un dato al niño, enséñale a pensar». Tal como vamos, los depósitos de conocimiento no van a estar más dentro de nuestras cabezas, sino ahí afuera, disponibles para buscarlos por Internet. Ahí va a estar toda la información, todos los datos, todo lo que ya se sabe. En otras palabras, van a estar todas las respuestas. Lo que no van a estar es todas las preguntas. En la capacidad de interrogarse va a estar la cosa. En la capacidad de formular preguntas fecundas, que disparen nuevos esfuerzos de investigación y aprendizaje[7].

En cierta medida tratamos de enfocar de esta manera la labor de nuestros estudiantes según un principio que podríamos llamar de «homología». Pensamos que si el docente en formación logra darse a sí mismo las herramientas necesarias para aprender con eficacia, entonces sabrá proponer a sus propios alumnos dispositivos que les permitan, a su vez, aprender a aprender. Es decir que si ellos logran aprender lenguas utilizando con perspicacia, con agudeza, los recursos que se les ofrecen, tomando ellos las decisiones entonces los docentes que serán podrán con eficacia ayudar a aprender en vez de enseñar. Tratamos de proponerles un dispositivo que les permita aprender a preguntar para luego enseñar a aprender. Esta manera de enfocar nuestra labor de formadores de profesores y de profesores de ELE se apoya en unos principios teóricos que le han permitido al CRAPEL inventar y desarrollar dispositivos de aprendizaje auto-dirigido de las lenguas que al principio iban dirigidos a adultos dentro del marco de la formación continua y que estamos tratando

[7] [en línea] http://lacomunidadpolitica.wordpress.com/2010/03/03/discurso-a-los-intelectuales/

de transferir a la formación universitaria y también escolar. Y, claro está, estos dispositivos ya no se pueden construir sin tomar en cuenta el crecimiento vertiginoso de la información disponible gracias a la Red.

Aprendizaje auto-dirigido

El aprendizaje auto-dirigido es una alternativa a la enseñanza tradicional en el área institucional de las lenguas que se caracteriza por la omnipresencia y omnipotencia del docente de una lengua particular que dictamina sus propios objetivos, sus propios métodos, sus propias modalidades de evaluación, docente que convive en el centro escolar con otro docente de otra lengua que a los mismos alumnos dictamina otros objetivos, otros métodos, otras modalidades de evaluación. Los investigadores del CRAPEL, apoyándose en los estudios del propio Chomski que afirman que las lenguas no se pueden enseñar, comparten el juicio del gran especialista francés de la adquisición de las lenguas, Daniel Gaonac'h (1991) quien afirma que si las lenguas no se pueden enseñar, lo que sí se puede hacer es crear las condiciones para que la lengua extranjera se desarrolle, a su aire, de forma espontánea. Entonces no hay más aprendizaje de lenguas que el auto-dirigido, lo que no significa que se aprenda solo. El aprendizaje resulta de la interacción con el entorno y de la conciencia de los elementos que lo favorecen y de los que lo frenan o lo impiden. Enfocar el aprendizaje de una lengua de este modo es poner de evidencia otra realidad: aprender lenguas diferentes no es seguir caminos paralelos, sumar varias competencias monolingües sino desarrollar una competencia plurilingüe, propia del aprendiente, fluctuante, evolutiva.

Estos son los postulados en los que están basados los dispositivos de aprendizaje auto-dirigido que se oponen tajantemente al aprendizaje hetero-dirigido que sigue imperando en el aula, sea cual sea la institución. El cambio de enfoque tiene consecuencias radicales: todas las decisiones las tiene que tomar el aprendiente. Por consiguiente

- a él le toca definir sus propios objetivos que no tienen por qué parecerse a los del compañero y que dependen obviamente a la vez de un balance de lo que el aprendiente sabe hacer y de lo que pretende conseguir.
- a él le toca definir los contenidos del aprendizaje que no tienen por qué ser los mismos que los del compañero ya que la prodigiosa diversidad que ofrece la realidad de una lengua-cultura le permite a cada uno escoger contenidos adaptados a sus gustos, a sus ansias de saber, a sus competencias generales adquiridas con la lengua materna y/o con otra.
- a él le toca decidir dónde, cuándo, con qué ritmo estudiará la lengua. Por ser instituciones colectivas, los centros no tienen más remedio que imponer pautas que pueden imposibilitar ciertos aprendizajes que le vendrían bien a uno o a otro.
- a él le toca elegir los documentos apropiados a lo que sabe hacer y a lo que quiere aprender a hacer, le toca escoger las actividades adecuadas y las técnicas adaptadas.
- a él le toca evaluar su aprendizaje para tomar nuevas decisiones.

¿CÓMO APRENDER SIN SER ENSEÑADO?

Estas numerosas tareas o misiones que recaen en el aprendiente en el aprendizaje auto-dirigido son las que asume el docente en el aprendizaje hetero-dirigido, pero la mayoría de las veces no para un individuo sino para un grupo. Se entiende que si la decisión la toma el que aprende, es muy probable que la actividad se ajuste más al objetivo del individuo: ahora bien, ¿con qué criterios el aprendiente puede tomar estas decisiones? En realidad lo que constituye la espina dorsal del aprendizaje auto-dirigido será esta construcción de criterios que lo llevarán a tomar las decisiones de aprendizaje idóneas para progresar en este saber hacer de lengua pero que podrá transferirse a un aprendizaje de otra lengua, incluso de otro tipo de saber. Según Holec (1991), son tres los tipos de saberes que hay que aprender para ser capaz de llevar a cabo un auto-aprendizaje de lengua: la cultura de la lengua, la cultura del aprendizaje y una metodología del aprendizaje.

Al hablar de «cultura de la lengua» (culture langagière), Holec evoca los aspectos lingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos de cualquier lengua. No se puede aprender una lengua, dice, sin preguntarse acerca de las categorías tradicionales: ¿Qué es léxico? ¿Es acaso una bolsa de palabras? ¿Qué es la gramática? ¿En qué difieren la lengua escrita y la lengua oral? Advierte que si no se ponen en tela de juicio las representaciones que ha construido el aprendiente no podrá lanzarse a ningún auto-aprendizaje de lenguas. También recalca la necesidad de tomar en cuenta la dimensión cultural de todo comportamiento lingüístico. Muchos estudiantes nuestros están convencidos, por ejemplo, de que «hablar es hacer frases» y nunca se han preguntado acerca de la dimensión social de toda interacción lingüística, de las consecuencias por ejemplo que puede tener en la interacción el hecho de que los interactantes compartan saberes o no. Del mismo modo Holec hace hincapié en la necesidad de tener herramientas psicolingüísticas para tomar decisiones en el aprendizaje. ¿Cómo escoger un ejercicio de comprensión por ejemplo si no se sabe cuáles son los diferentes tipos de comprensión, lo que es comprender y lo que es aprender a comprender?

Para Holec también es preciso tener una cultura del aprendizaje. Admitir que la enseñanza no produce la adquisición es comprender que el aprendizaje es una acción individual, voluntaria y determinada de la que el aprendiente es el objeto y el sujeto. Lo que más importancia tiene para Holec en este campo es la capacidad de autoanálisis del aprendiente. Si sabe como aprende, si es capaz de nombrar las determinadas maneras de memorizar que tiene, en pocas palabras, si conoce su estilo de aprendizaje, podrá darse a sí mismo un objetivo de estudio y modalidades con más garantía de éxito. Si es capaz de evaluar sus progresos entonces será capaz de dirigir su aprendizaje y eso tiene poco que ver con una evaluación que sitúa un nivel respecto al de otros.

Las informaciones de las que se dispone gracias a su cultura de la lengua y a su cultura del aprendizaje permiten definir las orientaciones del aprendizaje que se quiere llevar a cabo. Estas culturas permiten determinar cuáles son las capacidades que hay que adquirir y lo que hay que hacer para adquirirlas. Pero lo que queda por hacer es tomar las decisiones específicas que se concreten en actos eficientes de aprendizaje. Holec (1991) precisa cuáles son los saberes y los saber-hacer más bien técnicos que hay que adquirir en este campo:

- Son los que permiten definir objetivos de adquisición, por ejemplo: ¿qué uso de la lengua en qué tipo de situaciones quiero realizar?

- Son los que permiten determinar los contenidos del aprendizaje, por ejemplo: ¿Qué actividades voy a hacer con qué documentos auténticos?
- Son los que permiten determinar las condiciones de realización del aprendizaje, por ejemplo: ¿En qué circunstancias aprendo mejor?
- Son los que permiten evaluar los resultados, por ejemplo: ¿Qué criterios personales voy a utilizar para evaluar mis progresos?
- Son los que permiten dirigir el aprendizaje, por ejemplo: ¿Cómo organizar el programa de trabajo a partir de diagnósticos recurrentes?

Construir estas culturas «sobre la marcha». El dispositivo de aprendizaje auto-dirigido con ayuda

A principios del curso 2010-2011, los estudiantes que necesitaban una certificación de nivel B2 en una lengua extranjera, se matricularon en los cursos de lenguas extranjeras del IUFM pensando que se les iba a impartir clases tradicionales en la lengua escogida. En vez de eso, los profesores de las cuatro lenguas extranjeras enseñadas (inglés, alemán, italiano y español) decidimos proponerles un aprendizaje auto-dirigido aunque sabíamos, claro está, que muy pocos sabían realmente aprender sin ser enseñados. Entonces, apoyándonos en los modelos ideados por el CRAPEL en la Universidad de Nancy pero también en otros centros de auto-aprendizaje de lenguas en el mundo (Túnez, Argelia, Méjico etc.), tratamos de crear un dispositivo en que el apoyo al aprendizaje fuera esencial. Tiene una estructura triangular en cuyos tres vértices se encuentran el aprendiente, el asesor o consejero y los recursos.

El papel esencial en la construcción por el aprendiente de sus culturas de la lengua y del aprendizaje así como de un saber-hacer metodológico lo tiene el consejero. El dispositivo prevé una serie de entrevistas de consejo en las que se encuentran consejero y aprendiente, pero no se trata de una relación docente / alumno sino del encuentro de un experto del aprendizaje de lenguas con alguien que lo está practicando a partir de criterios implícitos provenientes de una práctica escolar y de representaciones mentales nunca cuestionadas. Así, por medio de la discusión el aprendiente va a hacer explícito lo que era implícito, va a aclarar los criterios que suele utilizar y esta concientización permitirá cuestionarlos y modificarlos si hace falta. Estos cambios resultarán de la discusión con el consejero que aportará sobre la marcha los conocimientos necesarios para analizar las situaciones, elaborar nuevos criterios, evaluar el aprendizaje. Entonces aconsejar no es enseñar, el consejero no está ahí para enseñar sino para que el aprendiente aprenda mejor. Puede informar, argumentar, sugerir, pero en todo caso, el que toma las decisiones es el aprendiente.

La entrevista de consejo no es pues un momento de aprendizaje lingüístico. Al principio el consejero ayuda al aprendiente a poner en marcha su programa de aprendizaje lingüístico, luego a evaluarlo, a profundizar los análisis, a elegir los recursos adecuados pero de ninguna manera se trata de una clase particular de lengua. En cambio, al mismo tiempo que le ayuda a reflexionar acerca de su plan de aprendizaje lingüístico, lo lleva a reflexionar también sobre el por qué y el cómo de este programa, es decir a desarrollar su competencia de aprendizaje.

Por consiguiente, en este dispositivo no se le exige al consejero conocimientos muy extensos de la lengua que aprenden sus estudiantes, en cambio tiene que ser un experto en ciencias del lenguaje, experto también en psicología del aprendizaje y tiene que conocer el mayor número posible de técnicas metodológicas para adaptar sus propuestas a la variedad de los estudiantes. No se le pide que proponga una actividad precisa a un aprendiente que manifiesta el deseo de aprender algo determinado sino que le presente un amplio abanico de posibilidades, que sea capaz de mostrar ventajas y desventajas de cada una para que su interlocutor elija las que le parezcan más adecuadas a su proyecto.

Los creadores del dispositivo abogan a favor de una huella escrita de la entrevista de consejo que sea una especie de memoria y de contrato. El consejero toma notas para conservar la memoria de las etapas intelectuales del aprendiente, para seguir el desarrollo de su competencia de aprendizaje, pero éste también necesitará referirse a los pasos dados gracias a las discusiones mantenidas con el consejero a la hora de tomar decisiones entre dos sesiones de consejo.

ADAPTACIÓN DEL DISPOSITIVO A LAS CONDICIONES DE LOS ESTUDIANTES DE ELE DEL IUFM DE LORRAINE . ALCANCES Y LIMITACIONES

Como se ha dicho antes, los primeros dispositivos de auto-aprendizaje con ayuda del CRAPEL se proponían a los individuos que por razones personales, laborales o no, querían mejorar sus competencias lingüísticas. El contrato preveía un acceso libre al centro de auto-aprendizaje y a sus recursos, sesiones de entrevistas de consejo y conversaciones con locutores nativos. Por consiguiente este aprendizaje presuponía adhesión voluntaria, es decir que antes de que empezara el proceso de aprendizaje la persona ya adhería a los postulados expuestos. No se da el caso con nuestros estudiantes que, al matricularse, descubren que les proponemos un aprendizaje que no se parece nada al que imaginaban. A veces es tan profundo el foso que separa su cultura del aprendizaje de la lengua y la que les proponemos que se corre el riesgo de un fracaso por incomprensión. Tratamos pues de evitarlo inventando un sistema híbrido que permita el desarrollo muy progresivo de la competencia de aprendizaje de las lenguas.

El nivel de autonomía que supone el acto de aprendizaje auto-dirigido descrito por Holec es el máximo y para tratar de entender cómo acompañar al aprendiente hasta ese nivel, es preciso recordar las características de la autonomía en Holec. Para él, el aprendiente tiene la responsabilidad de todas las decisiones que conciernen el aprendizaje y son decisiones que remiten a la acción. Precisa en otro texto que la autonomía es una capacidad «puissance de faire quelque-chose» (potencia de hacer algo) (Holec, 1979). Entonces si en un extremo, el del aprendizaje auto-dirigido, está el grado máximo evocado de autonomía, en el otro extremo, en el aprendizaje hetero-dirigido ¿no habrá atisbos de esta capacidad? Otras investigadoras del CRAPEL han mostrado cómo aparecen en el aula manifestaciones de autonomía: negociación de objetivos, de actividades, diferenciación de contenidos, actividades de toma de conciencia etc. (Bailly, Ciekanski, 2004). Entonces quizás ciertos sistemas híbridos puedan permitir alcanzar un nivel alto de autonomía pero ofreciendo a cada cual la posibilidad de progresar a su ritmo, abriendo su propio camino que al fin y al cabo es la verdadera autonomía. En un texto «Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet», E. Guély (2007) escribe:

> La formation hybride pourrait donc répondre non seulement à l'application d'un idéal pédagogique, celui de l'autonomie, mais aussi à de véritables enjeux éducatifs, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie[8].

Este ideal pedagógico y estas perspectivas a largo plazo enlazan con la finalidad de un Instituto de formación de docentes y justifican los esfuerzos que se hicieron el curso pasado y que se siguen haciendo ahora no tanto para imponer la autonomía sino más bien para permitir la autonomización.

Sistema híbrido para autonomizar al aprendiente

La primera respuesta a las preocupaciones de los estudiantes fue proponerles talleres hetero-dirigidos que paradójicamente también pueden preparar la autonomía. Estos talleres que se podrían llamar de «aprender a aprender» permiten gracias a la confrontación de representaciones provocar tomas de conciencia sobre la lengua y su aprendizaje. Estos momentos de reflexión colectiva a partir de experiencias individuales permiten también combatir la idea preconcebida que muchos tienen de que autonomía significa soledad. Además, a menudo, estos talleres permiten constituir parejas o grupos de trabajo que luego existen fuera de la institución.

Tomar en cuenta la realidad también nos llevó a pedir para el curso que empieza horarios fijos para las sesiones de entrevistas de consejo. Al cabo de un año de dificultades administrativas y de desencuentros debidos a la complejidad de la organización universitaria se comprendió claramente que el aprendizaje de lenguas no podía constituir un islote en medio de la realidad institucional.

En los modelos propuestos en el CRAPEL el consejero tomaba notas y conservaba la memoria del itinerario de aprendizaje del aprendiente, se negaba hasta a sugerirle al estudiante que hiciera lo mismo. Ahora bien, el contexto en que trabajamos en el IUFM exige que, por lo menos, se comparta con el alumnado la responsabilidad de la coherencia y de la continuidad de los aprendizajes y, por eso, acabamos exigiendo un «diario de a bordo» o sea un cuaderno de aprendizaje en el que se proponen al alumno unas grandes categorías de contenidos (autoanálisis sobre su relación con la lenguas, objetivos, documentos utilizados, actividades, evaluaciones, fechas, tiempo de trabajo etc.).

Pero entre todas las herramientas que le proponemos al estudiante nos parece que la que más puede ayudarle a cuestionar su cultura de la lengua, su cultura del aprendizaje y sus hábitos metodológicos para enriquecerlos todos es el sitio web que hemos puesto a su disposición y que, claro está, puede consultar solo pero que también se puede utilizar en las entrevistas de consejo y en los talleres[9].

---

[8] La formación híbrida podría responder no sólo a la aplicación de un ideal pedagógico, el de la autonomía, sino también a verdaderos retos educativos, en la perspectiva del aprendizaje todo a lo largo de la vida.

[9] Para la explicación de este sitio web, remitimos a las explicaciones ofrecidas por Carlos Meléndez Quero en este mismo XXII Congreso de ASELE.

CONCLUSIÓN

Siendo profesores de ELE en un instituto de formación de los maestros, quisimos darle sentido al aprendizaje de lenguas extranjeras más allá de la exigencia institucional de certificación del nivel B2 en alguna lengua extranjera para los estudiantes que aprueben una oposición para ser docentes. Cuando a su vez tengan que enseñar lenguas en una sociedad globalizada con una extraordinaria profusión de recursos lo que se les exigirá será que sean capaces de enseñar a aprender. Para afrentar este reto tratamos de transferir a la formación de los maestros los adelantos en la investigación científica en materia de aprendizaje auto-dirigido de nuestro laboratorio.

BIBLIOGRAFÍA

BAILLY, Sophie y Maud CIEKANSKI (2004) : « Nouveaux dispositifs et nouveaux rôles pour l'apprentissage et l'enseignement des langues autrement », *Le Fle en pratique(s),* Strasbourg : AREFLE, 3-20.

GAONAC'H, Daniel (1991): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier-Didier

GREMMO, M-J. (1995) : « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de Conseil », *Mélanges Crapel*, 22, Nancy, Université Nancy2, 33-61.

GUELY, Eglantine (2007) : «Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques» [en línea] <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/03/47/PDF/proposition.pdf>

HOLEC, Henri (1979): « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe y Paris : Hatier.

HOLEC, Henri (1991): « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », La formation aux langues étrangères, *Education Permanente,* n° 107, 27-32.

MELENDEZ QUERO, Carlos (en prensa): «Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine», *Actas del XXII Congreso Internacional de ASELE: La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.*