

PRODUCCIÓN ORAL ASINCRÓNICA EN LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA EN LENGUAS EXTRANJERAS

María Silvina Vega Zarca
UNLP- Universidad de Poitiers- Francia

Este trabajo es una presentación del tema a desarrollar en la memoria o tesina de fin del Master, previsto para julio de 2007, en el marco de un Master Europeo, Euromime sobre la Ingeniería de Medios aplicados a la Educación, llevada a cabo en tres Universidades de la región: Université de Poitiers, UNED de Madrid y la Universidad Tecnológica de Lisboa.

Durante un periodo de observación en una pasantía en la Universidad Stendhal, se constata la gran importancia de la producción oral en los procesos de enseñanza- aprendizaje de las lenguas extranjeras en la formación a distancia. Sin embargo, el relativo poco uso de los intercambios asincrónicos en estos dispositivos pone de manifiesto un contexto interesante de investigación para conocer la viabilidad y su descripción desde diferentes ángulos: desde la importancia del oral en la construcción de saberes, la didáctica de esa competencia hasta las diferentes formas de llevarla a cabo.

Los aspectos planteados hasta el momento son las respuestas a las siguientes preguntas: Porqué la producción oral? (de dónde y cómo surge la necesidad de esta competencia), Producción oral y nuevas tecnologías? (breve racconto histórico de esta competencia y su relación pedagógica con las nuevas tecnologías). ¿ Porqué expresión oral asincrónica? Estudio preliminar de un caso.

A partir de la tarea desarrollada en la pasantía (stage), realizada en la Universidad de Grenoble durante tres meses : febrero, marzo y abril de 2006, bajo la dirección del prof. François Mangenot ⁽¹⁾ en el marco del Master Europeo Euromime ⁽²⁾ y muy particularmente luego de la observación de lo realizado en las plataformas Moodle, WebBoard surge la inquietud de ver de qué manera se desarrolla la competencia de producción oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera utilizando las plataformas de educación a distancia.

El proyecto para el cual trabajé en mi pasantía, trataba acerca del intercambio y la implementación de dispositivos y de tutorías para el aprendizaje de Francés como lengua extranjera, el que implicó por una parte a un grupo de estudiantes del Master 2 profesional de FLE en Grenoble (18 estudiantes), y por otra, 30 estudiantes españoles de León, España y 20 estudiantes norteamericanos del Estado de Virginia.

La problemática planteada es pues para el trabajo final del Master. Es la utilización de las nuevas tecnologías en la Formación a distancia en el área de las lenguas extranjeras. El tema en particular se centra en el interés de los intercambios audio asincrónicos, muy poco utilizados hasta el presente en la formación en línea de las lenguas extranjeras.

En consecuencia, uno de los objetivos de mi futuro trabajo será describir y determinar la

viabilidad del uso de los intercambios audio asincrónicos con el fin de desarrollar la producción oral en todos sus aspectos. Se podrá establecer igualmente una tipología de los dispositivos existentes, de sus usos y llegar a una comparación de las actividades y tareas propuestas en cada uno.

En esta comunicación presentaré una síntesis del futuro recorrido a realizar en la tesina y especialmente de qué manera se llega a encuadrar la problemática propuesta respondiendo a tres preguntas de base: *¿Porqué la producción oral?* (de dónde y cómo surge la necesidad de esta competencia), *Producción oral y nuevas tecnologías?* (breve racconto histórico de esta competencia y su relación pedagógica con las nuevas tecnologías) *¿Porqué expresión oral asincrónica? Estudio preliminar de un caso* (primer análisis descriptivo del terreno de análisis de un dispositivo híbrido llevado a cabo entre la universidad de Grenoble y la universidad de León, en España). En la conclusión, se intentará indicar algunas pistas que guiarán el trabajo de investigación final.

¿Porqué la expresión oral?

Esta problemática surgió durante el siglo XIX sobre todo en el marco de situaciones de orden político y económico, debido a los grandes intercambios comerciales y la demanda en consecuencia del uso de las lenguas extranjeras. En la primera parte del siglo XX, y aún tomando conciencia de la importancia del uso de otras

lenguas, se establece una competencia basada en el aprendizaje de las lenguas muertas como el latín, tomando así su forma de aprendizaje, como por ejemplo, la memorización de reglas gramaticales y la traducción (versión y tema). Sin embargo, luego de este primer abordaje, se establece claramente la diferencia entre las lenguas muertas y las lenguas vivas: "las primeras se enseñan para aprender a pensar, las otras para aprender a hablar".⁽³⁾ Por lo tanto, se comienza a dar una prioridad a la lengua hablada y a la pronunciación y es justamente ése el origen más claro de las teorías comunicativas y actos de habla que tomamos en cuenta en la actualidad. Desde esta "declaración" de principios hasta hoy, la didáctica de las lenguas ha pasado por periodos del "método directo o natural", los "métodos audio orales", los "audio visuales", los "estructurales", los "métodos funcionales" (los primeros en hablar de competencias a desarrollar en los estudiantes luego de la observación de las necesidades) y los "métodos cognitivos". En los últimos años, el dogmatismo y la intolerancia de estos métodos enunciados se transforman en una aceptación ecléctica de esas teorías. Las nuevas investigaciones intentan resolver los problemas presentados. Algunos de ellos coinciden con los de la adquisición de la lengua materna. Se trata de esta manera de "identificar las necesidades y las capacidades lingüísticas de los aprendices, en el marco de una lingüística adquisicional, así como también de identificar y explotar los procesos en juego en las interacciones de aprendizaje en situación extraescolar; se apunta también a elaborar un aparato de nociones y de reglas de orden gramatical"⁽⁴⁾.

En la actualidad existe un marco de referencia insoslayable a nivel mundial pero que tiene sus orígenes en Europa, luego de la conformación de la Unión Europea y justamente para dar respuesta a una situación particular de orden político, y sociocultural en el cual el tratamiento y la práctica de una lengua extranjera es esencial para lograr los fines pretendidos por la Unión.

Debemos encuadrar pues el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la actualidad en el contexto proporcionado por el Consejo de Europa y en el documento de referencia propuesto: "el *Marco Común de Referencia de Lenguas*, el que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, manuales, etc. en toda Europa. Describe en forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes, con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz" (Instituto Cervantes)⁽⁵⁾.

Para el fin de esta comunicación, se tiene en cuenta una definición propuesta por el *Marco Común de Referencia de Lenguas*:

"todo uso y aprendizaje de una lengua extranjera podría ser caracterizado como sigue:

El uso de las lenguas, que incluye su aprendizaje, comprende las acciones que realizan las personas, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias* tanto *generales* como *comunicativas lingüísticas*, 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* que conllevan procesos para producir 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 esfuerzo o la modificación de sus competencias."

En efecto, el mismo documento *Marco Común de Referencia de Lenguas* toma en cuenta dos tipos de competencias (conjunto de conocimientos y habilidades que permiten actuar): las generales y las comunicativas lingüísticas. Las primeras son aquellas no relacionadas con la lengua en sí, sino las que se solicitan para cualquier tipo de actividad, incluyendo las lingüísticas como por ejemplo las que se basan en los saberes, en el saber hacer y en el saber ser. Las segundas, son las competencias lingüísticas. Poseen tres componentes: lingüístico (saberes y saber hacer relativos al léxico, a la sintaxis, a la fonética o a la descripción de la lengua en sí), sociolingüístico (relativos al uso de la lengua en un contexto social) y pragmático (utilización funcional de la lengua, relacionada con los actos de habla).

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos observar que tanto desde los orígenes de la didáctica de las lenguas como en la actualidad, la producción oral reviste una importancia fundamental para cumplir con los objetivos de la práctica de una lengua ya que de acuerdo a algunos autores, la enseñanza de la lengua extranjera debe apuntar a desarrollar competencias de comunicación, que se diferencian claramente de las competencias narrativas, conversacionales, retóricas, productivas, receptivas, etc. No es la intención en esta comunicación de explayarse sobre la noción de competencia y las diferentes contribuciones teóricas como por ejemplo las que hacen referencia a la lengua materna, a la enseñanza del oral en las escuelas, al saber y saber hacer, a las teorías discursivas y su influencia en los

saberes en general, sino más bien observar y analizar cómo las nuevas tecnologías y en particular una enseñanza personalizada a distancia puede contribuir al desarrollo de esta competencia de producción oral.

¿Expresión oral y nuevas tecnologías?

Esta competencia de producción oral se transformó en los últimos años en una prioridad en el uso de las nuevas tecnologías aun cuando estas tecnologías permanecen en su gran mayoría dentro de un marco de aprendizaje autónomo y la expresión libre permanece como un objetivo secundario. Por otra parte, el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas permite de una manera apropiada, aprovechar los "huellas" conservadas para facilitar los aspectos reflexivos.

Desde los comienzos de los teorías estructuro-globales audio visuales (SGAV) en los años 50 hasta su expansión mundial en los años 80, una de las prioridades era sobre todo la motivación para la realización de las tareas de producción oral en el contexto áulico. Aún si la SGAV está formada por el triángulo de la comunicación, la imagen y el diálogo, el uso de las tecnologías solo se basa en el punto de partida en el cual se van a crear esas situaciones de comunicación. Los cassettes, discos, bandas magnéticas formaban y forman parte de todas las carteras o portafolios de los profesores de lengua y acompañaban y acompañan en forma obligatoria cualquier método o manual. En estas ocasiones el alumno solo se contentaba con repetir lo más fielmente posible los sonidos de la lengua a adquirir, con el ritmo y la entonación pertinente, realizando actividades de pronunciación y de discriminación sonora. Es juntamente durante esos años, que se ponen de moda los laboratorios de Lenguas, presentes hasta el día de hoy en la mayoría de los centros de aprendizajes de lenguas extranjeras o segundas.

Estas tareas realizadas en los laboratorios ayudaban a evolucionar en las competencias lingüísticas de los aprendices constituyendo una etapa, la pre-producción (definida por Pennington y Esling en 1996) que ayudaría en una etapa posterior, la producción en sí misma, perfeccionando los componentes lingüísticos de la competencia también lingüística. Claramente, estas "consecuencias" inmediatas no siempre ocurrían y estaban al alcance de todos por lo tanto, el uso del laboratorio comenzó a evolucionar hasta nuestros días en que no solo se usa con esas intenciones sino también como función de comunicación y diálogos entre pares, con el profesor, grabándose y registrando las producciones para luego reali-

zar correcciones, en otros usos corrientes.

Durante estos últimos años evoluciona también el uso del video en las clases, cuyas principales tareas eran producir comentarios de los extractos vistos, proponer libretos, cambiarlos, imaginar los diálogos a partir de las imágenes, etc. Como se puede ver, estas tareas de producción oral se realizan en el contexto de una clase y en pocas ocasiones, se utilizó la grabación de estas simulaciones. Si hubo algunas experiencias de utilización pedagógica del video, la video correspondencia, como un instrumento de comunicación y de intercambio entre diferentes personas de diferentes países, reemplazando al documento escrito, la carta. Estos usos de los medios tecnológicos para la producción oral eran tomados sobre todo con el fin de evaluar los actos comunicativos integrando aspectos kinésicos y proxémicos y no evidentemente por el juego escénico o las técnicas visuales.

En los comienzos del desarrollo de los soportes informáticos, sobre todo en los 90, se comienzan a desarrollar especialmente los aspectos fonéticos de la producción oral y se apunta fuertemente al aprendizaje y mejoramiento fonético mucho más que a una producción oral con fines comunicativos. La mayoría permite grabar las producciones orales, compararlas con las producciones "modelo" propuestas y luego analizarlas por medio de varios dispositivos técnicos como los gráficos que indican la amplitud y la altura, la ilustración del ritmo y la entonación de una secuencia sonora. Se crearon también aparatos especializados a tal fin como por ejemplo uno de ellos, el Kay Elemetrics Sona Match que permite el análisis de las vocales y la localización de la producción de la vocal en el espectro de las vocales. Algunos otros permiten aceptar también variaciones fonológicas y toman en consideración el ritmo y las pausas.

Evidentemente, estos soportes informáticos no apuntaban en un principio a la comunicación oral, sin embargo existen algunas pequeñas experiencias que tuvieron algunas iniciativas en este sentido. Hay algunos productos didácticos informáticos que solicitan y permiten la grabación de alguna producción oral libre, de tipo argumentativa o crítica como reacción a un stimulus sonoro, gráfico, escrito, etc. Para esto se utilizan dispositivos de reconocimiento de palabras o cadenas discursivas, tomando por ejemplo bases de datos de conversaciones o simulaciones conversacionales espontáneas entre hablantes nativos, lo que le permite realizar al sistema una primera evaluación de la producción oral y simular una conversación con la computadora.

Hans W. Huyesen⁽⁷⁾ expresa de una manera realista las dificultades de la expresión y la producción oral con el uso de las nuevas tecnologías y esencialmente la falta de trabajo colaborativo y de intercambio. Esboza también las dificultades en el caso de la evaluación y la corrección de esas producciones en contextos de educación a distancia. En el caso analizado más adelante veremos cómo se resuelven estos problemas.

“en el caso de la enseñanza de las lenguas con la ayuda de las nuevas tecnologías, parece por una parte que aumentan los problemas citados (principalmente falta de intercambio entre los estudiantes de la misma manera que entre profesores y estudiantes). [...] ¿Qué es lo que la computadora podría hacer con expresiones verbales llenas de faltas? Es un hecho conocido que los sistemas actuales aun están lejos de las reacciones pedagógicas autónomas [...]. Para una enseñanza eficaz de una lengua extranjera, lo ideal sería pues el contacto con locutores nativos. Contrariamente, las “nuevas tecnologías” –más allá de los problemas inherentes a la autodisciplina de los medios– parecen reforzar aun más las dificultades en el nivel de la producción lingüística activa, ya que la intervención de los docentes para corregir eventualmente a los estudiantes (como en el caso de la enseñanza tradicional) no existe en el concepto de la enseñanza a distancia”.

Claro está que existen formas de comunicación sincrónicas⁽⁸⁾ entre los diferentes actores gracias a funciones como chats y videoconferencias, aunque siempre manteniendo ciertas dificultades como la comunicación en horarios fijos, terceras personas, entre otras.

Contrariamente a lo expuesto anteriormente, en nuestros días, un nuevo dispositivo se suma a toda la gama ya existente de usos de nuevas tecnologías y que cambia en algunos aspectos las diferentes relaciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: las plataformas para la formación a distancia.

Debemos reconocer aquí la presión social e institucional de algunos países hacia la mutualización y los trabajos colectivos. En consecuencia, algunas de las características más importantes que competen nuestro tema en particular son el trabajo en grupo y cooperativo. Este último elemento, de importancia insoslayable, ya que según está demostrado a través de varias investigaciones, ayuda a superar la sensación de aislamiento, la dificultad de dirigir su propio aprendizaje, la falta de autonomía y por lo tanto, evitar la gran tasa de abandono que se producía en algunas formaciones a distancia. También está demostrada una constante: que la sola lectura de documen-

tos y las respuestas de elección múltiple no son suficientes para aprender. Establecer actividades, reguladas o propuestas por las nuevas tecnologías conduce a repensar la formación a distancia y a agregar posibilidades de enlaces “sociales” (basados en la utilización de Chat o foros) y la intervención de pares, conduce a la introducción del trabajo en grupo.

Estas nuevas formas de tecnologías usan plataformas especialmente concebidas para tal fin. En el mercado comercial existen muchas pagas, otras open source y algunas realizadas y desarrolladas por investigadores en su gran mayoría pertenecientes a universidades para uso interno u ofrecidas para un uso esencialmente académico sin fines lucrativos. No es el caso en esta comunicación analizar todas las plataformas existentes sino más bien evaluar las características de al menos una, la utilizada en el caso de estudio. De todas maneras, vale aclarar que la gran proporción de los productos en cuestión comparten muchas de las características a describir.

¿Porqué expresión oral asincrónica? Estudio preliminar de un caso: experiencia Grenoble-León

Durante mi pasantía en la Universidad Stendhal III en Grenoble durante tres meses, tuve la oportunidad de observar el funcionamiento y el desarrollo de una experiencia de trabajo de tutorías a distancia entre un grupo de estudiantes del Master Fle (Francés Lengua extranjera) de esta universidad bajo la dirección del prof. François Mangenot y un grupo de estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de León, España, bajo la dirección del prof. Mario Tomé. El trabajo consistió en proporcionar tareas y actividades por parte de los tutores a distancia utilizando para ello un tratamiento asincrónico bajo un dispositivo híbrido, como complemento de las clases presenciales de francés, como lengua extranjera por medio de la plataforma open source Moodle (*Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular, Orientado a Objeto*).

Ahora bien, el análisis descriptivo de esta experiencia se puede realizar desde dos puntos de vista: uno pedagógico y otro técnico. En este periodo de la investigación, solo se realizará una descripción somera de ambos aspectos.

Todos los integrantes de esta experiencia, tanto los tutores franceses como el docente a cargo de las clases presenciales de Fle en León, hicieron elecciones metodológicas y didácticas que intentaremos destacar en las próximas líneas. Nuestro objetivo no es poner en duda esas elecciones sino intentar describir

las características de tales intercambios para intentar concluir en la viabilidad de los dispositivos propuestos.

La organización de las clases se desarrollaba de la siguiente manera: los estudiantes españoles tienen tres horas reloj semanales de clase de Fle divididas en una presencial y dos en la sala de informática. Durante la hora presencial, los alumnos seguían el método Taxi 1 de la Editorial Hachette Français Langue Etrangère, elegido por el docente a cargo. En las horas restantes, en la sala de informática, los alumnos desarrollaban las tareas preparadas por los tutores. Los 20 estudiantes españoles estaban divididos en pequeños subgrupos de 4 como máximo, pero sabiendo que en el transcurso de la experiencia, algunos irían mermando en número.

Desde el comienzo de la experiencia y de los intercambios, uno de los objetivos propuestos era desarrollar por parte de los tutores la competencia de "tutorear"⁹ (proponer actividades, monitorearlas, corregirlas y evaluarlas no en forma sumativa sino formativa) un grupo de estudiantes no francófonos utilizando para ellos la mayor cantidad posible de recursos tecnológicos y por el otro, los estudiantes españoles debían desarrollar la competencia de producción oral, prioridad de las clases de Mario Tomé.

Para alcanzar esos objetivos, los tutores debían proponer al menos una vez por semana una actividad en la que los alumnos practicasen oral en la plataforma Moodle⁽¹⁰⁾, por lo tanto todas las propuestas de trabajo se transformaron inmediatamente en asincrónicas.

En cuanto a las características técnicas para la utilización de archivos sonoros, esta plataforma permite añadir contenidos comprimidos o formatos multimedia externos de gran tamaño. La ventaja es que no es obligatorio que estén en sitio Moodle y además, permite el acceso a archivos locales (como a un CD-ROM o DVD u otro en una red local), aunque su visualización puede necesitar una adecuada configuración de los navegadores del aula informática.

En nuestro caso en particular, los tutores agregaban archivos audio con dos objetivos bien diferenciados: por un lado, archivos audio con una secuencia sonora que apuntan específicamente al desarrollo de la competencia de comprensión oral global o en detalle, la discriminación sonora, la producción y corrección fonética o entonativa (a partir de la repetición por modelos), todos ellos para la realización posterior de una ejercitación escrita o archivos audio como estructuras modelo para la futura reproducción por parte de los estudiantes españoles.

Los instrumentos técnicos a utilizar en la elab-

boración de estas actividades se encuentran fácilmente en cualquier computadora y especialmente en Windows que permite grabar en formato numérico todo recurso sonoro proveniente de un lector, de un micrófono, de un usb portátil. Ya no hay demasiadas limitaciones en el tiempo salvo su volumen, lo que en algunos casos, complicaría su manipulación en la plataforma o en la memoria de trabajo de la computadora. Es necesario destacar aquí la importancia que generan los programas de compresión como el MP3 que facilitan claramente la manipulación de estos archivos audio.

Las tareas llevadas a cabo por los estudiantes españoles son depositadas en la plataforma tomando tres formatos posibles: la colocación directa en los foros de discusión como parte de los textos propuestos, agregados en forma de archivos Word en el caso de la producción escrita o de la comprensión oral completando variadas ejercitaciones y también adjuntando archivos sonoros con sus producciones orales.

Todas estas actividades tienen un feedback de comentarios y de corrección, a la vez motivadores y evaluativos, propuestos también en los foros de discusión, o en archivos adjuntos. Tal vez como curiosidad para un futuro análisis, es la opción de algunos de los tutores de realizar las correcciones fonéticas de actividades de producción oral grabadas por los estudiantes, también en archivos audio, realizando para ello un tratamiento de la cadena sonora a partir de programas como Audacity y logrando establecer secuencias modelo para su discriminación y toma de conciencia de las diferencias y así alcanzar una nueva secuencia sonora mejorada por parte de los estudiantes. Otras de las opciones de corrección es la más tradicional, si pudiéramos llamarla así, de volver las secuencias sonoras en fonemas gráficos y proponer la forma correcta más cercana a la de un hablante nativo tipo.

En fin, esta perspectiva de acciones correspondería a las teorías del aprendizaje a partir de las tareas (task based), por el momento una de las mejores para lograr una coherencia especialmente adaptada a los medios digitales de aprendizaje.

Conclusión

Como hemos explicado a lo largo de esta comunicación, desde los comienzos de las investigaciones y los estudios sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, la producción oral ocupa un rol de suma importancia por medio de cualquiera de

los métodos o prácticas utilizadas. A medida que las tecnologías incorporan nuevas técnicas y usos, esta producción oral va desplazando y superponiendo diferentes ópticas y objetivos para llegar a los resultados propuestos. Los dispositivos híbridos propuestos en nuestro caso por la universidad de Grenoble y de León poseen todos los elementos necesarios para lograr los objetivos propuestos y sobre todo se encuadran en las ideas actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

Ahora bien, en los próximos pasos de esta investigación, intentaremos aportar ideas en lo concerniente al contexto de aprendizaje de la lengua extranjera: el aprendizaje cooperativo a distancia, la autonomía de los estudiantes, los factores que favorecen el aprendizaje y los procesos de colaboración. Se completará todo lo relativo a la producción oral y su rol en la construcción de saberes, su evaluación y su incorporación en dispositivos didácticos, sin descuidar por esto el rol de la comunicación asincrónica para la construcción del saber. En fin, a partir de todos los elementos analizados y del estudio de casos profundizado se indicará la viabilidad de los intercambios asincrónicos orales para el aprendizaje de una lengua extranjera como así también los obstáculos, las ventajas e inconvenientes de su utilización no solo como hemos aclarado anteriormente desde del punto didáctico y metodológico sino también técnico, organizativo y estructural.

Parte de este trabajo fue presentado en el XI CONGRESO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, organizado en la UNED, Madrid para su evaluación ante los docentes del master Euromime.

Bibliografía

- Alava, Séraphin (2000) « Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants » *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?*, ed. ALAVA, Séraphin. De Boeck, Belgique
- Bronckart, Jean-Paul (2005) *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*, Presses universitaires du septentrion, Lille 3
- Desmarais, Lise (1998) *Les technologies et l'enseignement des langues*, Les éditions logiques, Québec, Canada.
- Erard, Serge et Schneuwly, Bernard (2005) « La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? » *Repenser l'Enseignement des Langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, ed. par BRONCKAR, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle. : Presse universitaire du Septentrion., pag. 69-87. Lille 3
- García-Debanco, Claudine (1999) « Evaluer l'oral », *Pratiques*, Novembre , n° 103/104, Pag.. 193- 211.
- Guir, Roger (2002) « Pratiquer les Tice » *Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages. Pédagogies en développement.* De Boeck, Belgique.
- Herino, Micheline, Petitgirard, Jean-Yves (2002) *Langues et multimédias de la réflexion à la pratiques*, CNDP (Centre National de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble), Grenoble
- Myers, Marie J. (2004) *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, De Boeck, Duculot. Bruxelles
- Pekarek Doehler, Simona. (2005) « De la nature située des compétences en langue ». *Repenser l'Enseignement des Langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, ed. par Bronckar, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina et Pouliot, Michèle, Presse universitaire du Septentrion, pag 41-68, Lille 3
- Pennigton y Esling (1996) « Computer-assisted development of spoken language skills » *The power of CALL*, Athelstan, Houston,
- Pudelko, B., Henri, F., Legros, D. (2003) « Entre la conversation et l'écriture. Les deux faces de la communication asynchrone. » *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Presses de l'université du Québec., pag. 273-285. Québec
- Puren, C. (1998). *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan / Clé
- Rabatel, A. (2004) « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs ». *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se)comprendre pour mieux (se)parler et pour mieux (s')apprendre*, Ed. Rabatel, Alain.: Presses universitaires de Lyon.. p. 29-66..Lyon
- Turco, Gilbert et Plane, Sylvie (1999) « L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs », *Pratiques*. , n° 103/104, p. 149- 171.
- Vasseur, Marie-Thérèse (2005) « Peut-on localiser l'appropriation de la langue seconde ? Le cas de la Clin » *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Ed. Haité, Jean-François et Rispaill, Marielle, L'Harmattan.. p . 283-293, Paris

Notas

¹ Profesor de la Universidad de Grenoble e integrante de diferentes grupos de investigación. Como pasante, tuve una participación en un proyecto de investigación/acción, el *Français en première ligne* (sitio de presentación <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>), proyecto que se desarrolla en el Laboratorio Lidilem (laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, EA 609) y más particularmente en el marco de un proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de la Investigación « Outils et didactique pour les interactions en ligne » (se trata de un ACI« Education et formation »).

² Euromime : Master Europe en Ingénierie des médias pour l'éducation, Universidad de Poitiers, Universidad de Educación a distancia y Universidad Tecnológica de Lisboa.

³ Extracto de *Instructions du 29 septembre 1863*, citado por Puren, 1988, P. 14.

⁴ Bronckart, Jean-Paul, *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?*

⁵ Documento publicado por el Instituto Cervantes en su portal sobre Notas para el usuario del *El Marco Común de Referencia de Lenguas* : http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf, única institución con derechos de reproducir el documento en discusión en español.

⁶ El concepto de Nuevas Tecnologías no solo se limita al área de las computadoras y de los intercambios digitales sino que aborda los medios de telecomunicación.

⁷ Huyesen, Hans, W.: *Conditions requises pour l'emploi des "nouvelles technologies" dans l'instruction (en tenant compte particulièrement de l'enseignement des langues étrangères)*.

⁸ « Comunicación asincrónica : Cuando se escribe una carta o un mensaje por correo electrónico no se tiene una conexión directa con el compañero. Se escribe un texto (la mayoría de las veces largo) y se envía; el receptor lo encuentra cuando mira otra vez en su buzón y entonces puede contestarlo.

Comunicación sincrónica : cuando dos personas llevan un diálogo conjuntamente a una hora determinada y pueden reaccionar directamente a preguntas, respuestas y comentarios (la mayoría de las veces cortos) ». Definición tomada de Aprendizaje de lenguas extran-

geras en tándem a través de *internet*: <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/III/medio-internet-esp.html>

⁹ El tema en particular de los tutores y su rol en este tipo de dispositivos, será solo abordado con el objetivo de determinar su influencia y su guía para el desarrollo de la competencia de la expresión oral en el aprendiz.

¹⁰ A fin de poder comprender mejor los usos de esta plataforma es necesario realizar una descripción somera de su utilización, tomada de Lic. Jorge Luis León González :

1. Apoya la pedagogía social constructorista (colaboración, actividades de aprendizaje, reflexión crítica, etc.)
2. Apropiado para dar clases en línea al 100% tanto como para ayudar en las clases cara a cara.
3. Interfase compatible con cualquier navegador.
4. Fácil de instalar en la mayoría de las plataformas.
5. De fácil administración, los alumnos pueden crear sus propias cuentas.
6. Los estudiantes son impulsados a construir un perfil en línea incluyendo sus fotos y descripciones extensas.
7. Puede elegir el formato del curso por semana, por tema o por tema de discusión basado en un formato social in "Moodle" *Una opción para la gestión de cursos para la Educación a Distancia en las condiciones de la Universalización de la formación docente*, Publicación enviada por Lic. Jorge Luis León González: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEukFpppluUzwMiKHf.php>