

# *El aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en la tecnología multimedia*

## *Proyecto de investigación del departamento de didáctica de la lengua y la literatura*<sup>1</sup>

María José BERASAIN DE DIEGO  
Universidad Complutense de Madrid

### **Resumen**

El marco conceptual de este trabajo se inspira fundamentalmente en dos líneas de investigación: «El sílabus comunicativo-experiencial» (integrado en el Curriculum Multidimensional de Canada) y la autonomía del aprendizaje (Holec, Consejo de Europa)

Dirigido a un grupo de estudiantes heterogéneo, los objetivos del aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en la tecnología multimedia son fundamentalmente de tipo pragmático. Favorecen la autonomía del alumno y su capacidad para utilizar estrategias de tipo cognitivo, motivan su interés por la lengua extranjera, —cuyo aprendizaje se basa sobre todo en sus aspectos socio-culturales—, y le ayudan a mejorar su comprensión y producción orales, en sus momentos de mayor disponibilidad. Significan también una ayuda importante para el profesor, quien encontrará en estos programas de ordenador un buen medio para que sus alumnos afiancen lo aprendido en clase.

*PALABRAS -CLAVE: silabus comunicativo-experiencial, currículum multidimensional, autonomía del aprendizaje- aspectos socio-culturales*

---

<sup>1</sup> Equipo colaborador:

Lengua: Coordinador: María José Berasain de Diego (UCM), María Luisa García Bermejo (UCM), María del Carmen González Landa (UCM), Luis Ordoñez de Celis (I.N.B. «Giner de los Ríos») y Félix Sanz González (UCM).

Informática: Coordinador: José María Sordo Juanena (UCM) y Emiliano García Granados (I.N.B. «Ramiro de Maeztu»).

## Abstract

The conceptual frame of this work is fundamentally based on two lines of research: the communicative experiential syllabus (in Multidimensional Curriculum of Canada) and the autonomy of learning (Holec, Council of Europe)

Addressed to a heterogeneous group of students, the objectives of foreign language learning based on multimedia technology are, above all, pragmatic. They favour the students autonomy and capacity to use cognitive strategies. They motivate their interest in the foreign language, whose learning, based on socio-cultural aspects, help them to improve their oral comprehension as well as their oral production when they are ready for them.

They also constitute a very important help for the teacher, who can find in this computer program a solid tool for his students to consolidate what they have learned in the classroom.

*KEY WORDS: communicative-experiential syllabus, multidimensional Curriculum, autonomy of learning, socio-cultural aspects*

Este proyecto tiene su origen en los dos PEC (Proyecto de Cooperación Europea) LINGUA (Acción III y Acción Vb) coordinados respectivamente por las Universidades londinenses Southwark College y South Bank University en los que venimos participando en estos tres últimos años.

Gracias a las becas para profesores LINGUA concedidas en el primero de estos proyectos (Programa de Formación de Profesores, Acción III, cursos 92 al 95), un cierto número de profesores de Educación Primaria y Secundaria tuvo ocasión de conocer la tecnología multimedia más avanzada en uno de los Centros colaboradores del Proyecto, la Universidad londinense de South Bank. El gran interés suscitado por las nuevas técnicas nos impulsó a elaborar un cursillo de formación multimedia en las aulas de nuestra Facultad (Enero 1995), cuyo éxito nos llevó, a su vez, a solicitar y obtener otro PEC LINGUA (Proyecto de creación de materiales, Acción Vb).

Nuestro objetivo principal en este último proyecto se resume como sigue: capacitar a los profesores universitarios responsables de la formación del profesorado y a los profesores de enseñanza primaria y secundaria para que éstos puedan crear programas de software con contenidos docentes específicos, a bajo costo económico, adaptados a las necesidades del aula.

En el curso actual 95-96, a la par que continuamos esa investigación coordinada por la Universidad South Bank de Londres, hemos sido favorecidos con la ayuda ministerial otorgada para proyectos de cooperación entre departamentos universitarios y departamentos de Institutos de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Con un equipo en el que colaboran estrechamente profesores de lengua de nuestro Departamento, del Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de dos Institutos de Enseñanza Me-

dia, nuestro trabajo universitario se ha visto enriquecido con la experiencia docente de nuestros compañeros de secundaria, cobrando así más largo alcance.

Si la creación de materiales adecuados a las necesidades docentes permanece nuestro objetivo primordial, al ir profundizando en las necesidades de nuestros respectivos alumnos, no descartamos la idea de que el aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en la tecnología multimedia pueda integrarse en el curriculum de escuelas, institutos y universidad en un día poco lejano. *Hay que señalar que no faltan antecedentes de países que así lo han hecho, fundamentando estas innovaciones con sólidas razones y tras probadas investigaciones, como intentamos demostrar en el Planteamiento general del Proyecto que viene a continuación.*

## **Planteamiento general del Proyecto «El aprendizaje de las lenguas extranjeras basado en la tecnología multimedia»**

### **1. Introducción**

El marco conceptual de este trabajo se puede situar, en primer lugar, en la línea de las investigaciones llevadas a cabo por Stern y sus colaboradores sobre la enseñanza / aprendizaje del Francés como segunda lengua en situación escolar canadiense y que dieron lugar a la elaboración del llamado «Curriculum Multidimensional», introducido en el programa de estudios de Canadá en 1990. No resulta difícil extender las conclusiones de esa investigación a otras lenguas extranjeras y a otros países, entre ellos el nuestro.

El Curriculum Multidimensional (para abreviar, C. M.) se compone de cuatro «silabi» ;uno de ellos, concretamente el «comunicativo-experiencial» nos ha abierto una vía inexplorada llena de posibilidades. Si la idea de incluir en la enseñanza/aprendizaje de una lengua una serie de actividades comunicativas derivadas de la experiencia no tiene nada de original, sí lo es, en cambio, el hecho de organizar esas actividades en un silabus o conjunto coherente. Esto nos lleva a la reflexión de que la didáctica de las lenguas puede aún hallar una mina de conocimientos culturales, subculturales y transculturales que no han sido aún suficientemente explotados, debido quizá, a la necesidad de emplear para ello recursos tecnológicos avanzados.

Creemos por eso, y esta es otra de las líneas de este proyecto, que la tecnología multimedia se ha introducido en nuestros centros educativos de forma muy tímida y aún está lejos de ser considerada un recurso serio para el aprendizaje de las lenguas. Sin embargo, un simple ordenador permite acceder a un sinfín de informaciones que incorporan textos, sonido e imagen y es un instrumento capaz de conectar con la red de comunicaciones internacionales más avanzada. Puede significar, además, una gran ayuda como complemento de la

enseñanza dada en el aula, contribuyendo así a mejorar el aprendizaje de los alumnos y a favorecer su autonomía.

Es precisamente esta dimensión de la autonomía de aprendizaje o «aprendizaje autodirigido», objeto de las investigaciones de Holec en el Consejo de Europa, lo que va a constituir la columna vertebral de nuestro proyecto.

Si de momento hemos tomado como lengua meta el estudio del español lengua extranjera, por considerar la demanda de materiales que hemos tenido en nuestra facultad a raíz de las «Jornadas sobre enseñanza del español para inmigrantes y refugiados» recientemente celebradas, esperamos más adelante poder contemplar otras lenguas, como el inglés y francés. Habida cuenta de que los fundamentos, objetivos, contenidos y situaciones así como las plantillas informáticas empleadas en cada unidad son válidas para todos los idiomas, nos parece que esa empresa podría ser realizable.

Con objeto de clarificar los planteamientos arriba mencionados, empezaremos haciendo una breve reseña de los importantes trabajos que han servido de fundamento teórico a nuestro proyecto. Seguidamente nos ocuparemos del público a quien va dirigido, analizando sus necesidades y posibles objetivos, para finalizar con los contenidos y la metodología empleada.

## **2. Fundamentos teóricos:**

### *2.1. El curriculum multidimensional de Stern:*

El estudio nacional sobre los programas de francés, llevado a cabo en Canadá en los años 85 a 90, concluyó con la conveniencia de introducir el *curriculum multidimensional* (C.M.) propuesto por Stern en 1983 y desarrollado posteriormente por LeBlanc (Informe final en 1990). Según la opinión de los expertos que trabajaron en este proyecto, se hacía necesario renovar unos programas de francés como segunda lengua centrados excesivamente en el código lingüístico, juzgados de demasiado monolíticos, y reconocer, al mismo tiempo, en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras su merecido lugar dentro de la formación integral del alumno.

El término de «curriculum» designa generalmente el conjunto de lo que se considera que debe ser enseñado y de lo que debe ser aprendido según una progresión dada y dentro de un determinado ciclo de estudios. Es, por consiguiente, un programa de estudios considerado globalmente, en su coherencia didáctica y continuidad temporal. Con el adjetivo «multidimensional», Stern subrayaba la complejidad de la lengua como medio de comunicación y hacía prevalecer la idea de que para una enseñanza eficaz de las lenguas no sólo no había una fórmula única, sino que para este fin se podían emplear multitud de estrategias y recursos.

El curriculum multidimensional se justifica por la observación misma de la naturaleza de la lengua en tanto que componente integral de un conjunto

comunicativo complejo, del que no se pueden disociar lengua y cultura. El hecho de que para lograr una competencia de comunicación no sea imprescindible el dominio del código, como tradicionalmente se cree, abre vías de experimentación inéditas hasta el momento en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Al mismo tiempo, un examen crítico del papel que representan las lenguas extranjeras dentro del curriculum escolar reveló que resultaba difícil asignar a los idiomas modernos un valor educativo claramente definido, sobre todo si se consideraba el hecho de que estos se imparten en un contexto en el que cada disciplina lucha por conseguir el mayor número posible de horas de docencia. La realidad es que se les suele conceder una parcela bastante pequeña en el horario general de un centro escolar ya sea canadiense o español, lo que explica la reducción de sus programas, el estudio prioritario del código para facilitar su enseñanza, y la subestima de su valor educativo.

El curriculum multidimensional se compone de cuatro silabi (un silabus está formado por una serie de unidades que comprenden unos contenidos, con una determinada organización y progresión). Esos cuatro silabi, a saber: lengua, cultura, comunicativo-experiencial y formación lingüística general, forman un conjunto integrado y coherente. Así, con este nuevo enfoque que integra los componentes múltiples de la comunicación, el CM pretende convertirse en un instrumento eficaz de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Dentro de estos silabi, *el silabus «comunicativo experiencial»* intenta transponer al contexto escolar situaciones de comunicación reales que motiven al alumno a la vez que le obligan a utilizar la lengua extranjera. Con este fin se apela a los temas y situaciones que forman parte normalmente de la experiencia de los alumnos. La experiencia, definida como «lo que la persona adquiere como consecuencia de sucesivas interacciones con su entorno» (Tremblay y otros 1990, p. 44), es fuente de conocimientos, comportamientos y actitudes. Por la realización de un proyecto que se sitúa en las distintas dimensiones de la experiencia del alumno —como son la dimensión física, en tanto que experiencia ligada a su bienestar físico (alimentación, autoprotección, higiene), la dimensión social (familia, amigos, fiestas, etc.), la dimensión cívica (conservación del medio, drogas, crimen, violencia) y la dimensión psicológico / lúdica (actividades de la persona en su tiempo libre) o intelectual (intereses científicos y artísticos)—, este silabus prevé la manera de adquirir las capacidades productivas y receptoras que junto con la habilidad para negociar, son los componentes fundamentales de la comunicación.

Subdivididas así en temas útiles y adaptados al nivel de los alumnos, estas dimensiones generan una gran cantidad de dominios de experiencia que permiten, cada uno a su manera, la consecución del doble objetivo de la creación de una situación natural de comunicación y de la educación general del alumno.

Subrayamos algunas de las ideas fundamentales de este enfoque:

- el código de la lengua no tiene por qué ser el eje de la enseñanza/aprendizaje de una LE ya que éste es sólo uno de los componentes de un conjunto comunicativo complejo donde están integrados valores de tipo cultural, lingüístico y estratégico.
- la lengua es inseparable de la cultura, entendida como contexto socio-cultural.
- el aprendizaje de la lengua extranjera posee un valor educativo dentro de la formación general del alumno y de su realización como persona.
- las actividades comunicativo-experienciales pueden formar un conjunto coherente y motivante por sí mismo.

La elaboración de material sobre uno de los aspectos de esta dimensión comunicativo experiencial, como es su dimensión lúdica, nos parece dentro de este orden de ideas, un objetivo atrayente para un público de adolescentes y adultos con un nivel medio de conocimientos del idioma, ya que les permite recrear situaciones ya experimentadas, aunque en un medio lingüístico-cultural diferente. La tecnología utilizada ha dejado de ser un arcano y puede resultar hoy en día un polo de atracción para estos jóvenes, que aprenden así de forma autónoma lo que en clase muchas veces se descarta por falta de tiempo.

## 2.2. *La autonomía del aprendizaje (Holec)*

Las investigaciones sobre el aprendizaje llevadas a cabo por H. Holec, en el Consejo de Europa, se centran en lo que llama aprendizaje «autodirigido», en oposición al aprendizaje «heterodirigido». Si en este último es el profesor o alguien distinto al alumno (como el programa, manual...etc) quien se encarga de hacer la selección de contenidos y de programar las actividades de aprendizaje, en el aprendizaje autodirigido será el propio estudiante quien tome en todo momento la decisión de qué, cómo y cuando aprender.

El aprendizaje autodirigido supone una vía alternativa a la enseñanza tradicional que necesita dos condiciones, para ser realizada con éxito: una es que para aprender «sin enseñanza» es necesario saber aprender y la otra es que para ello hay que disponer de recursos adecuados.

«Aprender a aprender» se ha convertido en un slogan que no por repetido deja de expresar algo tan esencial como es adquirir de forma apropiada el saber y el saber hacer que constituye la capacidad de aprender (capacidad de elegir unos objetivos, unos contenidos, unas actividades que cumplan las finalidades que uno mismo se fija). Para Holec se trata de un proceso que concierne a la cultura extranjera, a la cultura del aprendizaje (comportamientos, técnicas, útiles de evaluación, etc.) y a la práctica metodológica (destrezas adquiridas por actividades y ejercicios prácticos).

Este tipo de aprendizaje está concebido desde una perspectiva funcional, ya

que cada estudiante puede utilizar el material cuando y como quiera. El progreso en el aprendizaje no es lineal como en la enseñanza, sino que presenta altibajos y ritmos distintos e integra adquisiciones simultáneas múltiples.

En cuanto a la segunda condición que rige la autonomía del aprendizaje, la de poseer unos recursos adecuados, estos son imprescindibles para conseguir los distintos objetivos específicos que cada uno se fija. Se trata de materiales no preadaptados a sus usuarios potenciales, es decir, que no han sido elaborados en función de objetivos, necesidades o niveles prefijados ni de opciones metodológicas específicas (según una duración, frecuencia o progresión determinadas). Son, por consiguiente, materiales accesibles, adaptables a las condiciones del usuario y autosuficientes, (es decir, que facilitan las informaciones que el usuario precisa sin necesidad de recurrir a un especialista). Estos recursos materiales se dividen en dos categorías:

1. Los que, sin haber sido previamente adaptados a un público de usuarios específico, han sido elaborados en función de objetivos de adquisición particulares. Se trata, por tanto, de útiles didácticos directamente utilizables. Sus objetivos aparecen especificados en términos de competencias comunicativas (comprender informaciones, preparar un viaje, pedir una información etc.) o en términos de conocimientos lingüísticos (puntos gramaticales, vocabulario, pronunciación etc.). Para utilizar esos materiales preconstruidos, el estudiante ha tenido que fijarse un objetivo para seleccionar las actividades a realizar según sus necesidades, tiempo disponible, motivación...etc.

2. Los llamados documentos brutos que aparecen desprovistos de toda consigna de utilización, pero que sirven de sugerencia para una serie de actividades. Se trata de documentos auténticos escritos y orales de toda clase (emisiones de radio, de TV, conferencias, entrevistas, artículos... etc, y también obras de referencia como diccionarios, gramáticas, informaciones culturales... etc)

El estudiante utiliza las actividades sugeridas según su objetivo (por ejemplo, para mejorar su comprensión oral, para enriquecer su vocabulario sobre un tema determinado...), o según el tipo de soporte elegido (por ejemplo, cómo servirse de un documento sonoro, de una película subtitulada...), según el tipo de técnica de aprendizaje que prefiera explotar (juegos, simulaciones, cuestionarios... etc) o también según una combinación de objetivos (cómo enriquecer el vocabulario a base de juegos etc).

Son conceptos fundamentales para nuestro trabajo:

- el empleo de una metodología basada en el autoaprendizaje
- el uso de unos recursos materiales construidos pero no preadaptados

No se trata de pensar que las prácticas de aprendizaje autodirigido van a sustituir a las prácticas escolares sino más bien significan una ayuda y un complemento para éstas.

### **3. Clases de Público, sus necesidades y objetivos**

Este proyecto se dirige a un público heterogéneo en términos de competencia lingüística, de necesidades profesionales especializadas así como de representaciones del aprendizaje. Pueden ser adolescentes o adultos de distinta nacionalidad o tener experiencias y objetivos diversos ( por ejemplo, cómo preparar un viaje, o distraerse, o usar el ordenador..etc).

En cuanto a nivel de conocimientos, se requiere una cierta base en el idioma y alguna práctica de ordenador. Naturalmente, la facilidad de uso del material varía en función del grado de familiaridad que se tenga con la lengua y la cultura meta, con las costumbres de aprendizaje adquiridas e incluso también, con el manejo del ordenador.

Si tenemos en cuenta la oposición que plantean los tratados de didáctica entre público «cautivo» y «no cautivo», (según esté o no esté integrado en una institución de enseñanza.), el material presentado tiene la ventaja de poder ser utilizado por ambas clases de público. Su utilización supondrá un progreso en la autonomía del llamado público cautivo, que verá en él una nueva forma de mejorar su comprensión y de capitalizar sus conocimientos en lengua extranjera al aplicar lo aprendido en clase. Todo ello aprovechando sus momentos de mayor disponibilidad. Para el «no cautivo», que comprende todo ese sector de público que se muestra deseoso de aprender una lengua extranjera o, al menos, de volver a tomar contacto con una lengua más o menos olvidada, supondrá una posible solución a sus problemas de falta de tiempo que le impiden asistir regularmente a los cursos de idioma o le hacen abandonar de forma eventual o repetida su aprendizaje.

Las razones por las que se aprende una lengua pueden ser varias, pero el objetivo principal es, ante todo, pragmático. Está claro que hoy en día muy pocos pretenden dominarla conceptualmente, sino más bien saber «hacer cosas» con esa lengua, como por ejemplo, saber telefonar o pedir una información. Es decir, lo verdaderamente importante es ser capaz de comprenderla y de hacerse comprender, utilizando para ello las competencias lingüísticas adquiridas. La ambición más común no es ser tomado por un nativo, sino poder comunicarse con la sociedad del país extranjero o más bien, con una parte de esa sociedad, la única que prácticamente interesa. Por consiguiente, las necesidades más generalizadas se reducen, grosso modo, a saber comportarse de forma adecuada y eficaz en cualquier tipo de situación y a ser capaz de sostener conversaciones informales sobre temas de interés general.

Además, el usuario moderno tiene la conciencia clara de que aprender una lengua supone efectuar una inversión, por lo que tratará de rentabilizar su tiempo y su dinero lo mejor posible. Querrá conseguir esa meta concreta que se propone con un mínimo de trabajo pero pretenderá, en cambio, disponer de un máximo de ofertas y de un aprendizaje lo más diversificado posible. La demanda de un público tan decididamente pragmático hace que hoy se conciba

la enseñanza/aprendizaje de lenguas y culturas en términos de mercado. Así va surgiendo un *marketing* que, rompiendo con las hábitos de un mercado escolar cautivo de las instituciones, modifica y banaliza el estudio y difusión de unas lenguas extranjeras que ya no tienen que pasar necesariamente por una enseñanza formal. Este nuevo planteamiento requiere nuevos recursos.

#### **4. Contenidos**

Los contenidos comunicativos pasan de una enseñanza anclada en la lengua como sistema a incentivar el uso de la misma. Se proponen así a los estudiantes una serie de diálogos, entrevistas o escenas de la vida corriente que, al describir situaciones que reavivan su experiencia personal y al estar basadas en temas de interés general, le incitan a la comunicación. Estas situaciones son abordadas globalmente para crear la motivación necesaria que invite a pasar a actividades donde se trabajen los cuatro componentes de la competencia de comunicación (lingüístico, pragmático, discursivo y estratégico) en su doble vertiente receptiva y productiva.

Para contemplar al mismo tiempo el aspecto cultural de la lengua, nuestro interés principal se ha centrado en captar el entorno geográfico y cultural del país y transferirlo a las situaciones de comunicación más comunes que se pueden encontrar al visitarlo. Naturalmente, al hablar de cultura no nos referimos a la cultura en su sentido amplio ( la historia, el arte, la literatura son fenómenos de la civilización que exigirían un nivel de lengua alto), sino sólo a las reglas o normativas socioculturales que rigen un país y que dejan su huella en el discurso cotidiano.

Por consiguiente, el contenido lingüístico-cultural se expresa en nuestro proyecto por medio de tres apartados: uno, de comunicación-actos de habla; otro, de contenido lingüístico (gramática, léxico, pronunciación) y el tercero de aspectos socioculturales.

En cuanto a lo que se refiere a la idea de progresión, hay que señalar que ésta no es lineal como en la enseñanza, sino que presenta los altibajos, retrocesos y estancamientos característicos del aprendizaje. Tampoco la progresión es acumulativa como en la enseñanza, ya que cada adquisición supone una reconsideración de lo aprendido. Es más: si lo propio de la enseñanza es presentar las distintas unidades sucesivamente, el aprendizaje integrará, por el contrario, unas adquisiciones simultáneas múltiples. En este proyecto no se observará, por tanto, un orden necesario para la explotación de las distintas unidades, puesto que ni se fija la duración que debe tener cada una de ellas ni se estima el ritmo de aprendizaje más idóneo. De la misma manera, tampoco se establecerá ningún tipo de modalidades metodológicas que dictarían qué actividades se deberían desarrollar y en qué momento.

Los datos lingüísticos y culturales de un programa son siempre el resulta-

do de una selección y la forma de organizar esos contenidos se adapta bien a la situación de aprendizaje autodirigido de esos estudiantes (duración, ritmo y opciones) que provoca en ellos un proceso de construcción de sistemas provisionales que se modifican y amplían a medida que avanza su aprendizaje.

Por consiguiente, se propondrán únicamente una serie de entradas en el conjunto limitado que supone cada unidad, a las que se añadirán algunas reflexiones sobre los conceptos que puedan constituir dificultad. La diversidad de los documentos y actividades permite orientarse y explotar la situación en función de los objetivos específicos, de la capacidad lingüística y cultural de los estudiantes así como de su ritmo particular de aprendizaje. Lo que hace de este CD un material pedagógico y un medio de autoformación interesante es que contiene recursos para aprender a aprender y para utilizar estrategias de tipo cognitivo que el alumno ya ha manejado en su lengua materna, tales como adivinar, deducir, investigar, formular hipótesis... etc.

## Bibliografía

- ALBERTINI, J. M. (1990): *Le coût des multimédias et le développement de leur marché*. Lyon, IRPEACS/CEDES
- ANDRÉ, B. (dir. par) (1989): *Autonomie et enseignement. Apprentissage des LE*. Paris, Didier-Hatier.
- DICKINSON, L. (1987): *Self Instruction in Language Learning*. Cambridge Univ. Press
- HOLEC, H (1988): *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- LEBLANC, R. (1990): Le curriculum multidimensionnel: une synthèse. *Revue Canadienne des Langues Vivantes* 47/1
- (1989): Le curriculum multidimensionnel: une approche intégrée pour l'enseignement des langues secondes. *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 75
- MIEGE, B (1989): *La société conquise par la communication.*, Grenoble, PUG
- MOIRAND, S. (1989): Former à s'autoformer, *Fipf, Actes du VII congrès mondial*. Thessalonica.
- OCDE (1989): *Les technologies de l'information et de l'éducation. Choisir les bons logiciels*. Paris
- REVISTA LE FRANÇAIS DANS LE MONDE (février-mars 1992). Recherches et applications: *Les auto-apprentissages*
- REVISTA ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE N° 98 (Avril-juin 1995): *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*
- SHEERIN, S. (1989): *Self Access*. Oxford Univ. Press.

- STERN, H. H. (1983): *Towards a Multidimensional Foreign Language Curriculum in Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning.*, Northeast Conference. Middlebury
- TREMBLAY, R.(1989): *Plan de perfectionnement en français langue seconde. Compréhension orale selon une démarche communicative /expérientielle.*, Montreal, Centre Educatif et Culturel.
- ; DUPLANTIE, M., HUOT, D. (1990): National Core French Study- The Communicative / Experiential Syllabus. Winnipeg, ACPLS, ed.M-

