LOS AMBIENTES HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

VÉRONIQUE GOLA
NURIA MIRALLES ANDRÉS

RESUMEN

El artículo trata de un proyecto piloto que se encuadra en la convergencia de los *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES*) y hace una reflexión sobre el papel del fomento del desarrollo de competencias para los Centros de Lenguas de enseñanza superior. En este sentido plantea la creación de un ámbito de aprendizaje híbrido para apoyar la autonomización del aprendizaje de lenguas, como una de las medidas posible y busca la sinergia del proceso de reforma de Bolonia con el modelo de la Universidad Leuphana (Alemania) y la didáctica de lenguas extranjeras. 80 estudiantes de 4 lenguas disponen durante un año del uso ilimitado del programa *Tell Me More® Campus* en línea y de la plataforma *Moodle* paralelamente a las clases presenciales. Los aprendices evalúan esta fase experimental y se presentan los primeros resultados.

1. Marco institucional

La Declaración de Bolonia se inscribe en una sociedad europea del conocimiento, donde por primera vez en la historia se define toda ella como sociedad cognitiva, es decir, en función de sus posibilidades y formas de generar, desarrollar y transferir conocimiento. Los objetivos de la convergencia europea EEES abarcan varios aspectos. En cuanto a la estructura, la nueva división de los grados académicos, la modularización, los *créditos* y el *Workload* orientados a facilitar la transparencia entre las diferentes titulaciones que permitan a la vez una mayor movilidad académica en Europa. En la base conceptual se encuentra en los objetivos de la convergencia una visión de la enseñanza basada en la declaración explícita de los objetivos de aprendizaje o *outcomes* y en el desarrollo de competencias hacia la acción y el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero las experiencias de reformas existentes nos enseñan que su realización precisa cambios que vayan más allá de una simple redistribución de los contenidos de las materias tradicionales de las titulaciones. Todo ello implica igualmente a nivel del profesorado la programación de nuevos cursos con nuevos conceptos didácticos centrados en la priorización del proceso de aprendizaje junto con los contenidos, al desarrollo de planes de estudio centrados en el estudiante, al fomento del trabajo en equipo, a la evaluación orientadora, etc. (Caballo y Nieto, 2005 y Rege Colet, Romainville, 2006)

En este marco de cambios se están creando nuevas necesidades de formación del profesorado y de enseñanza y aprendizaje en donde destaca el desarrollo de competencias como tema prioritario a tratar. La enseñanza centrada en el estudiante promulgada por Bolonia y el MCER, significa que en el proceso de aprendizaje se debe experimentar, reflexionar, construir conocimiento a la vez que se potencia el desarrollo de la personalidad del estudiante por medio de la adquisición de las competencias necesarias. La sociedad de conocimiento precisa de ciudadanos con capacidad de resolver posibles obstáculos de una sociedad en continua transformación y de

adaptarse a los cambios en contextos complejos, pluriculturales y plurilingües sean en los ámbitos profesionales o personales. En este sentido ha de entenderse la función de la educación universitaria y también la de los Centros de Lengua que deben integrar sus cursos en estas reformas. En el caso de las lenguas tendremos que pensar que junto a las competencias lingüísticas, culturales e interculturales, han de crearse los ambientes de aprendizaje necesarios para que el estudiante logre desarrollar esas competencias. Ahora bien, hay que especificar de qué tipo de competencias se habla y cómo se integran en los módulos.

Desde el enfoque cognitivista se afirma que «la competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico» (Weinert, 2001). Otros estudios nos dice que las competencias claves se relacionan íntimamente con las materias y esta relación es singular (Maag Merki, 2007). Es decir, que cada materia necesita y desarrolla sus propias características y necesidades dentro de cada tipo de competencia. Con ello habría que añadir a esta definición aspectos procesales propios de cada materia de conocimiento. Por último, tomamos como base la explicación que hace Webler tras un estudio de todas estas definiciones de competencias desde la perspectiva de la didáctica universitaria y que resume del siguiente modo el concepto: «Las competencias se desarrollan en la vida misma, por medio de la experiencia, en contextos sociales y profesionales y aparecen en la de procesos de aprendizaje organizados e informales y por la influencia de la socialización y de las actividades de formación internacionales» (Webler, 2008).

De aquí que se entienda que las competencias están relacionadas con la acción. Es un constructo en el que se relacionan tanto los componentes de personalidad como los de contenido de la materia académica específica, como de los métodos y aspectos sociales, todo ello integrado en un proceso.

2. Modelo Leuphana

Junto a estas directrices didácticas el Centro de Lenguas ha de integrarse en la estructura desarrollada por la universidad en la que está inserto, en este caso la Leuphana Universität. La autonomía de las universidades alemanas permitió que la Leuphana se centrara en una reflexión propia sobre la reforma y la implantación del desarrollo de competencias en los estudios. Aquí hay dos aspectos a destacar que hacen ser de esta reforma diferente al resto del conjunto de las universidades: Por una parte, la nueva estructura de la universidad, el *College,* que ofrece una titulación de Grado *Leuphana Bachelor* con una sola estructura curricular para todas las ramas de estudio, gran novedad para el ámbito universitario alemán. Aquí los aprendices seleccionan dos materias de estudios: una como principal, con 60 créditos, y otra secundaria con 30 créditos. Un total de 55 de los 180 créditos, no incluidos ni en estas materias de especialización, lo conforman asignaturas comunes para todos los aprendices sea cual fuera su especialidad de estudio. Este *Modelo Leuphana* ha obtenido gran expectación en Alemania e incluso premios, ya que el estudiante emplea casi un tercio de los créditos en formación genérica, interdisciplinaria y desarrollo de competencias claves y transversales. En este último pilar están enclavados los *Estudios Complementarios* en donde el estudiante encuentra una gran variedad de oferta de cursos orientados a la reflexión y trabajo en materia de arte, en proyectos académicos, a la historia crítica del pensamiento, a la metodología y también Lengua y Cultura (materia del Centro de Lenguas), siendo la interdisciplinaridad de sus contenidos la idea central que les une, así como su potencial en el fomento de la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias, de la personalidad.

A tener en cuenta son también los principios didácticos del *Leuphana Bachelor* que orienta la reforma de los cursos de lengua extranjera de igual modo y que se centran en dos aspectos: el trabajo en cooperación/colaboración y aprender a aprender, respondiendo al ideal de la

UL definido por el humanismo, la sostenibilidad y la responsabilidad social y el aprendizaje a través de la acción:

> Para los estudiantes es por ello importante saber que en el College se trata de la disposición a modificar su manera de pensar y actuar, ser más sistemático, más rápido y también más crítico. También de estar dispuesto a trabajar con otros estudiantes. Ya que los grandes resultados frecuentemente son el resultado del trabajo en equipo, más que de una sóla persona (Die Idee: Einfach anders).

En este marco inicia el Centro de Lenguas un proceso de reflexión sobre las reformas necesarias para responder a cada uno de los puntos señalados con el objetivo de integrar los cursos de lengua como materia obligatoria para todas las especialidades. Para ello se programaron varias etapas de desarrollo curricular y de formación interna del profesorado, para al final definir los cuatro módulos en los que consiste la asignatura llamada *Perspectiva Lengua y Cultura* (Estudios Complementarios): 1. Comunicación en contextos académicos y /o profesionales, 2. Desarrollo de proyectos, 3. Formación en interculturalidad y 4. Autonomización del aprendizaje. Estos módulos se definen en función de las competencias lingüísticas, ofreciéndose en diferentes lenguas y niveles, de competencias de método, sociales y personales y se dirigen a aprendices de diversas especialidades, todas ellas no filológicas. El proyecto piloto que se presenta aquí está anclado en el contexto del campo de la autonomización y tiene por objetivo desarrollar y definir, en interacción con los estudiantes, la variedad de usos de un ambiente híbrido de aprendizaje.

3. El dispositivo de aprendizaje

El modelo en el que se ha trabajado se compone de tres partes: horas presenciales, un curso abierto en la plataforma *Moodle* y por último un acceso individual en el programa en línea *Tell Me More® Campus*. Los objetivos del proyecto piloto se pueden centrar en dos campos: comprobar la viabilidad y eficacia de estos entornos híbridos en contexto académico, especialmente las formas de uso de *Tell Me More® Campus* y experimentar muestras de trabajo colaborativo entre el profesorado con la finalidad de poder ir integrando más tarde al resto del cuerpo de profesores en estos modelos. De esta manera cinco profesores (cuatro lenguas: español, francés, inglés e italiano) y 80 estudiantes en el primer cuatrimestre y 91 en el segundo (2008/09) participan con 5 grupos en el proyecto: tres grupos de principiantes (español e italiano) y dos grupos de niveles heterogéneos: el grupo de inglés abierto a estudiantes que se preparan para un test obligatorio de nivel y el de francés que lo componían aprendices de A2, B1 y C1. Las horas presenciales están prefijadas en un total de 56 horas, excepto en este último grupo (16 horas). El número de créditos a obtener eran 5 con una carga de trabajo total de 150 horas, que corresponden al formato previsto en la Leuphana Universität.

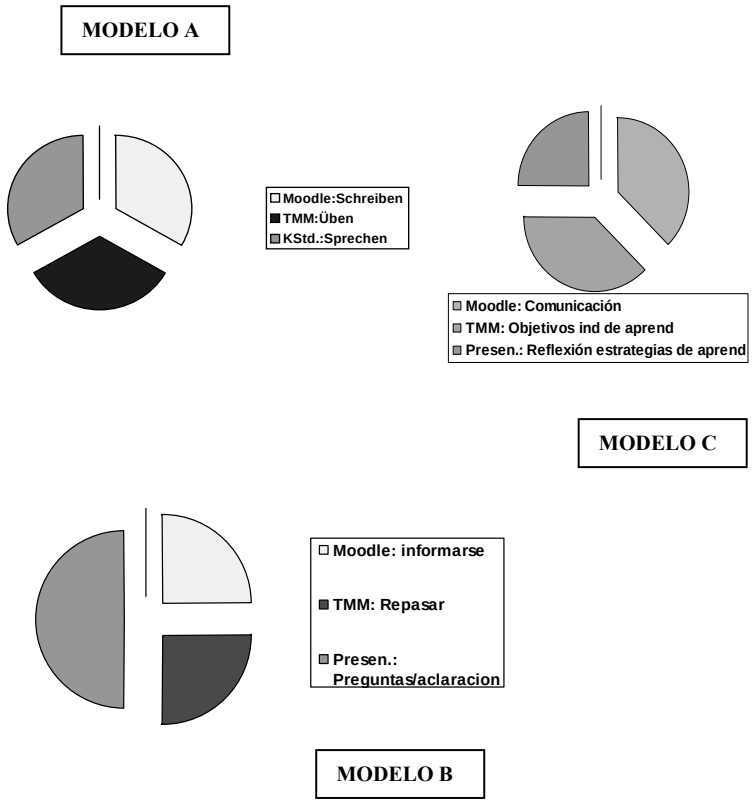
3.1 Fases del proyecto y resultados

El proyecto piloto se realizó el curso académico 2008/09 y se dividió en dos fases, coincidiendo con los cuatrimestres. Las evaluaciones de cada fase se realizaron por medio del método cualitativo de grupos de discusión, siguiendo a Bohnsack (2003). Los resultados de la primera fase sirvieron de base para la regulación de la segunda cuyos resultados marcaron las líneas reguladoras del dispositivo para la segunda fase.

En la primera fase se conformaron varios modelos de ambientes en función de los objetivos de los diferentes grupos de aprendizaje, en donde cada uno de los componentes del ambiente híbrido cumplió otras funciones.

Especialmente fue el uso y evaluación de *Tell Me More® Campus* donde se produjeron un mayor número de aportaciones de los estudiantes. Para entender los resultados hay que saber que en tres de los grupos, el de los principiantes, se determinó la utilización del programa en lecciones semanales, el otro grupo de preparación al test de inglés obligatorio, definió solo la cantidad de horas de trabajo y en el restante los aprendices decidieron libremente los contenidos y la cantidad de los ejercicios que querían trabajar. En un principio se plantearon cuestiones como la necesidad de un control del trabajo en *Tell Me More® Campus* ante lo cual el equipo de profesores probó una serie de variantes. En unos grupos se hizo una recogida de los informes de avance que el mismo programa ofrece (grupos A1). Otro no se orientó al control de las tareas realizadas en él, sino al seguimiento y reflexión conjunta con los aprendices sobre el proceso de aprendizaje por medio de *hojas de ruta*, en donde en los grupos A1 se trata de grupos homogéneos no solo en el nivel sino en los objetivos del curso, fijados por los profesores, mientras que los otros lo componen estudiantes de diferentes niveles de lengua en el que los objetivos de aprendizaje son elegidos individualmente. Los mismos estudiantes dibujaron los modelos de ambientes en los que habían trabajado en la primera fase del siguiente modo:

Diagrama: Los ambientes de aprendizaje definidos por los estudiantes



A la luz de estas gráficas quedan claros los tres conceptos diferentes que se siguieron durante la primera fase del proyecto. Correspondiendo al *Modelo A* a los de Nivel A1, *Modelo B* al de la preparación del test de inglés y el *Modelo C* al del curso de francés. Con ello vemos posibilidades de combinación de estos elementos del dispositivo. Los resultados de los grupos de discusión se centraron en aspectos de la autonomía, de motivación y resultados de aprendizaje, a la vez que introdujeron comentarios sobre otros temas como la retroalimentación por medio del dispositivo. También opinaron sobre algunos aspectos técnicos, sobre todo referidos al *Tell Me More® Campus*, al que se le hacen varias críticas como al tipo y dificultad de ejercicios, a la dificultad de uso de ciertas partes muy relevantes como a las

posibilidades de uso, etc. (Gola y Hohwald, en edición). Concretamente fueron los aspectos de la corrección de los ejercicios que o bien no dan una clara respuesta al tipo de error o este no es fácil de identificar y molesta de manera especial a una gran parte de los estudiantes. La variedad de ejercicios puede llegar a ser muy pesada por lo repetitiva y hace al estudiante *cliquear* los ejercicios con el único objetivo de cubrir la carga de trabajo esperada de él. Otro asunto es la incorrecta instalación del programa que les impide el reconocimiento de voz, aporte más significativo del programa. A la hora de analizar la evaluación realizada por el alumnado en cuanto al dispositivo queda claro que muchos de los aspectos que tratan se centran en el tema de la motivación de su trabajo. En los modelos A y B tienen prescrito una cantidad de trabajo a realizar, lo que no les permite un uso libre del dispositivo.

Tras el análisis de los resultados anteriores los profesores decidieron para la segunda fase, dejar mayor libertad en el uso del *Tell Me More® Campus* reflejándose estos cambios claramente en los resultados de la evaluación. Si bien en los grupos de principiantes se siguió dando la consigna de un mínimo de trabajo, sobre esta no se ejercía ningún control, dejando libertad al número de horas de trabajo como al tipo y cantidad de ejercicios a realizar. Los aprendices se centraron ahora más en temas relacionados con la autonomía y las condiciones necesarias para obtener un mayor aprovechamiento del ambiente híbrido; al poder definir los objetivos y organizar de manera individual su aprendizaje. Así explican cómo han podido elegir los ejercicios y de esta forma los han repetido hasta lograr entenderlos («mi práctica con *Tell Me More* se ha modificado. Antes he hecho todos los ejercicios uno después de otro. Ahora he hecho a menudo los ejercicios que he hecho incorrectamente y los ejercicios que me divierten. Entretanto trabajo voluntariamente y a gusto con el programa»). También entran más en las posibilidades de auto-corrección y evaluación que ofrece el programa («con ayuda de la bombilla tú puedes leer la solución del ejercicio. Pero después tienes que repasar el ejercicio hasta que es correcto»). Incluso dan consejos o explican explícitamente las estrategia de aprendizaje usadas

para el mejor efecto («una otra forma de la "buena práctica" -entrecomillado del entrevistado- es de tener un cuaderno para apuntar los vocablos nuevos. También es útil leer las explicaciones gramaticales en *Tell Me More*»). Todo ello nos confirma que cuando las partes del dispositivo están muy reguladas, en lugar de favorecer la autonomía de los estudiantes refuerza su comportamiento de tipo escolar dominado por una motivación extrínseca, así definen los ejercicios como «aburridos», «atacantes», «lo último» y confirma la fuerte relación de ambos conceptos (Barbot, 1999, Riemer, en edición).

El dispositivo lo consideran prácticamente todos los aprendices entrevistados como (muy) positivo (más detalles sobre la segunda evaluación se encuentran en Gola, y Hohwald, Chr. en edición) si bien piden mayor flexibilidad en su utilización. Lo ideal, en su opinión, sería que el profesor reduzca la carga de trabajo para que el estudiante pueda decidir con toda autonomía en qué campos (presencial, *Moodle* o *Tell Me More® Campus*) desea centrar su esfuerzo, además el trabajo con las partes *e- learning* han de ser negociables, siendo importante que se tengan en cuenta esta carga adicional al final, en la nota del curso. La modularización y la organización del trabajo en función de las horas de trabajo conllevan una fuerte carga de trabajo semanal para los estudiantes. Añaden que el dispositivo debería ser «y dar la posibilidad de trabajar en función de su carácter». En cuanto a la adecuación de los hábitos de aprendizaje, la mayoría de los aprendices del nivel principiante están desorientados por la falta de relación entre los contenidos de TMM y los de las clases presenciales. Solo muy pocos aprendices en cada cuatrimestre han considerado ventajoso el hecho de esta falta de relación entre ambos campos, lo que pone de relevancia que el estudiante pide una integración de todos los elementos en función de los contenidos o de un programa. En el sentido de Dittler y Bachmann (2002) en cuyo concepto de «relación integradora» entienden los aprendices que las partes presenciales y de *e-learning* de un curso se han de combinar de manera que cumplan funciones complementarias para lograr la eficacia en el aprendizaje. Ahora si bien en la primera fase se presenta al profesor como

sujeto que ha de definir la relación de los contenidos, es en la segunda fase en la que los aprendices son capaces de definir mejor posibles relaciones entre los elementos del dispositivo, como se dice más arriba.

Con ello podemos decir que los -s asumen este tipo de entornos híbridos de aprendizaje y los consideran adecuados para un público universitario. Encuentran que las clases presenciales son muy necesarias para la relación social, si bien ven también en el trabajo *Moodle* ventajas del aprendizaje social, como es el caso de la redacción en *wiki* o foros, donde la actividad se centra en la interacción del grupo entre los -s y entre los -s y los profesores. A diferencia de la clase presencial el estudiante se expone de otra manera ante el grupo, lo que justifica una participación más reflexiva, sin duda también por el intercambio de tareas y las correcciones con el profesor que sirven de estimulante para la realización de la tarea («se puede ver –no copiar- lo que han escritos los otros, [...] ver las diferentes interpretaciones posible de la tarea, inspirarse...»). Con ello confirman la función que cumple de plataforma de comunicación. Las informaciones dadas sobre *Tell Me More® Campus* están muy dirigidas a los diferentes usos del programa y a la validez de algunos de los tipos de ejercicios, que se valoran de muy diversa manera. Interesante aquí es el hecho de la diferencia de opinión entre aquellos que han usado el programa bajo un mayor control y carga de trabajo y los que han hecho uso de él según sus posibilidades e intereses. En el primer caso, la evaluación del estudiante estaba muy dirigida al programa mismo y a sus componentes; en cambio en los grupos en los que no se ejerció ese control reflexionan más sobre las ventajas de autogestión del trabajo, sobre aspectos más concretos del programa, resaltando el hecho de que se puedan escoger los ejercicios, el ritmo y el momento de aprender.

El modelo desarrollado ha sido implantado de diferentes maneras según las lenguas y los niveles y, naturalmente, según los objetivos del Módulo Lengua y Cultura. Se trataba de hacer una serie de experiencias que ayudaran a comprender la validez de esta oferta de cursos. Es decir, el mismo proceso de experimentación y observación han resultado un proceso de

aprendizaje, el equipo de profesoras va redefiniendo el papel ante el estudiante en la práctica. Lo que es básico para fomentar la autonomía del estudiante. (Reeve, 2002)

4. El dispositivo y las competencias claves

En la concepción del curso se proponía el desarrollo de ciertos aspectos de las competencias claves según el modelo seguido por el *Leuphana Bachelor*, consistente en la división entre competencias de método, sociales y personales y de conocimiento de la materia. La reflexión de los grupos de discusión y de los -s por medio de su trabajo refleja que estos ambientes híbridos ofrecen un campo para el desarrollo de competencias de método como la de gestión y estructuración del estudio, la búsqueda activa de información (*...por ejemplo, utilicé Tell Me More para repetir los adjetivos antes del test en la clase (…),*). Frecuentemente se habla en entornos educativos sobre la gran competencia mediática de los jóvenes: nativos *digitales o mobinautas*. Las dificultades surgidas a la hora de la instalación del TMM, como las críticas de la plataforma *Moodle* indican que, si bien los jóvenes hacen un uso real del Internet y las TIC en la vida cotidiana, no significa que hagan uso de esas competencias en entornos formativos. El desarrollo de las competencias sociales y personales se ven facilitadas con el trabajo de *Moodle*, en el que se expone a la lectura del resto de la clase y con ello a la evaluación de los compañeros, se aprende de los otros y se comunica con el grupo y el profesorado. Estos tres aspectos señalados están interrelacionados con las competencias de la materia, que junto a los fines lingüísticos, se definen en un campo de autonomización por la capacidad de la auto nivelación, de reconocimiento y fijación de metas individuales, de reconocimiento y ampliación de estrategias de aprendizaje así como de la auto-evaluación

En el modelo híbrido se partía de la idea de que el aprendizaje es un acto subjetivo, en donde se aprende por medio de la experiencia, de la acción

y del procesamiento autónomo del *input* y en un entorno social. Los resultados de los grupos de discusión presentan la dificultad del cambio de paradigma del tipo de curso conocido con todos los materiales y proceso de aprendizaje dirigidos por el profesor. En opinión de los -s del nivel principiante dicen que falta un hilo conductor del curso, pero no se plantean una formulación propia de él. En cambio sí encuentran positivo la realización de ciertos ejercicios adicionales, escogidos por ellos, que les ayudan a trabajar ciertos aspectos de la lenguas, de manera de especial mencionan los de vocabulario y de fonética, sin integrarlos en el programa (propio) de curso, incluso explican como razón posible del avance en la lengua por la diferencia de uso del programa en línea, lo que no se valora positivamente. Es decir, el estudiante ha hecho uso del dispositivo de forma que le sirva para aprender, pero no ha hecho consciente realmente ese proceso como realmente parte de su aprendizaje. La evaluación del trabajo se hizo por medio de un diario de aprendizaje (sin nota) y una presentación oral en grupo (con nota). En el diario de aprendizaje reflexionan sobre los aspectos de su propio aprendizaje y del dispositivo de aprendizaje, de manera especial del *Tell Me More® Campus* y sirven a la vez para protocolar su trabajo. En uno de los diarios de aprendizaje una alumna principiante escribe: «(….) hay trucos para trabajar el *Tell Me More® Campus* para engañar al programa (TMM) pero así no se aprende, lo mejor es tomarse un tiempo de manera consciente y trabajar el vocabulario especifico de la lección».

En donde hay un mayor consenso es en la posibilidad de gestión del aprendizaje, -s de todos los grupos valoran positivamente la flexibilidad de trabajo con los diferentes componentes del dispositivo y el poder centrarse en algunos aspectos de su interés (*Me gusta usar el programa tell me more por eso estudiar mucho y aprender mucho. Me gusta que puedo repartir mi tiempo mismo. Así puedo estudiar cuando tengo tiempo. Por eso aprendo más.*). En cuanto a la transparencia de su aprendizaje, nos encontramos con diferentes mensajes. Algunos valoran el programa TMM positivamente y dicen haber aprendido al centrarse en un objetivo de su interés (ejercicios de

vocabulario y fonética, especialmente) mientras que otros no llegan a crear esa interrelación necesaria entre sus objetivos y el material, definida como el intercambio de tareas y correcciones con el profesor y como estimulante para la realización de la tarea.

5. Fazit

La modularización de la enseñanza en la educación superior y la puesta en marcha de las competencias claves como un objetivo de formación no se puede entender sin la consideración de un desplazamiento de gran importancia: los cursos presenciales que representan siempre un momento clave del aprendizaje deben a la vez prever y organizar el trabajo de los aprendices fuera del curso. A nivel del docente hay que reformular las actividades y tareas propuestas y *traducirlas* en términos de autonomización del aprendiz con el fin de evitar la yuxtaposición de dos modelos antagónicos; el uno heterodirigido, el otro centrado en las tareas y/o en el aprendiz (más allá del curso presencial). La reflexión de docente (en el curso presencial) sobre sus propias prácticas pueden ser el resultado de la experiencia en un ambiente híbrido a condición de que esté abierto y sea capaz de adaptarse a diferentes estilos, tanto de enseñanza como de aprendizaje e integrar a los aprendices como actores reales en su dispositivo de evaluación.

Bibliografía

ALM, Antonie. *Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2007 [en línea] <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Alm1.htm>

BARBOT, M.-J., & CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage: l'innovation dans la formation*, Paris: Presses universitaires de France.

BOHNSACK, R. (2003), «Gruppendiskussion», en Flick, U., Kardoff von, E., & Steinke, I. (Eds), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (pp. 369-384), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2 ed.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK), (2004), *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn. pág 13 [en línea] <http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen _blk_heft115.pdf >

CABELLO MARTÍNEZ y ANTÓN ARES, Paloma. «Conversaciones con el profesorado. Un estudio en cuatro universidades españolas sobre el espacio europeo y el uso de las TIC.» *Revista de Educación*, núm. 337 (2005) p. 149-167. Madrid [en línea] <http://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=1271366>

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACION SUPERIOR (2009), *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo* .UNESCO, Paris, Borrador Final 8 de julio de 2009 [en línea] <http://www.unc.edu.ar/institucional /noticias/2009/julio/conferencia_mundia_educacion_009_declaracion.pdf >

GOLA, V., HOHWALD, Ch., MIRALLES Andress, N., KIRSCHNER, L. (en edición): «Environnement d'apprentissage hybride, autonomie et apprentissage des langues.» *Actas de TICE MEDITERRANEE 2009, ISDM*. [Revista en línea] http://isdm.univ-tln.fr/

GOLA, V., HOHWALD, Ch. (en edición), «Expérimentation et évaluation du portail Tell Me More® Campus.» In *Actes du IVe colloque international de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE)*. Presses universitaires de Grenoble.

REEVE, J. (2002), «Self-determination theory to educational settings.» In: Deci, Ed. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.) (2002), *Handbook of Self-Determination Research. Rochester*: University of Rochester Press, 183-204. Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid [etc.]: McGraw-Hill.

REFE COLET, N., ROMAINVILLE, M. (Dir.) (2006), *La pratique enseignante en mutation à l'université, Bruxelles*: De Boeck Université

RIEMER, C. (en edición), «Autonomie und Motivation», in *Actas de Bremer Symposion 2009 «Autonomie und Motivation im Fremdsprachenlernen - Analyse, Erfahrungen, Konzepte»*, AKS (Fremdsprachen in Lehre und Forschung).

WEBLER, W.D. *Reform-Elemente des Bologna-Konzepts, IWBB* - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld. Material del Seminario de 2008. pág. 20-21.

WEINBERG, J. *Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung* [en línea] <http://weiter.bildung.hessen.de/news/1108371796.pdf >

WEINERT, F. E. (2001), «Concept of competence: a conceptual clarification», in Rychen, D. S y Salganik, L. H. (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.