APRENDER GRAMÁTICA ONLINE

Nuria Miralles Andress
María del Carmen Suñén Bernal
Leuphana Universität Lüneburg (Alemania)

RESUMEN: La diversidad de niveles en el aula es, especialmente en universidades pequeñas, una realidad con la que hay contar si se desea ofrecer una amplia oferta de lenguas extranjeras. El uso de las TICs nos permite por un lado, trabajar de forma cooperativa respentando la diversidad de conocimienrtos previos y, por otro, considerar la variedad de objetivos que mueven a nuestros estudiantes a aprender un idioma e incluso la interdiciplinaridad de la composición del grupo. El enfoque del aprendizaje basado en proyectos ofrece un método de trabajo que complementa las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para el aprendizaje individual y grupal, aunando en ella la adquisición de contenidos de lenguas y la realización de experiencias de comunicación significativa, a la vez que se desarrollan o ejercitan competencias básicas, componente fundamental de la convergencia de la EEES.

Marco de la enseñanza de ELE en el EEES

Los cambios que determinan la reforma del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) o el llamado *Proceso de Bolonia* suponen dar un paso más hacia la reflexión sobre el papel, la función y el concepto didáctico de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades. La convergencia nos ofrece la posibilidad de encontrar una identidad propia dentro de la selva académica. En la mayoría de las ocasiones las agencias de acreditación de enseñanza superior alemanas entienden la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del conjunto de competencias básicas (soft skills), como demuestra la actual tendencia de unir los centros de lenguas extranjeras con los centros de formación continua en competencias básicas. Si la convergencia recupera a nivel europeo la importancia de las competencias, a nivel académico surge inevitablemente la pregunta de en qué consisten dichas competencias, qué lugar ocupan nuestros cursos en su composición y qué nos aporta este (re-)nacimiento a la hora de situarnos en cursos para lenguas en el campo específico de la formación superior. De igual manera, nos planteamos en qué medida responde a nuestra autopercepción de la materia que impartimos y nuestro ideario profesional en el mundo académico.

A la hora de planificar nuestro curso de *Aprender gramática online*, tuvimos en cuenta en todo momento este contexto, así como la visión de formación de nuestra universidad. En este sentido, los Grados deben tener como objetivo último y prioritario transmitir aquellos conocimientos y competencias necesarios para lo profesionalización y/o la especialización investigadora en una sociedad de la información y del conocimiento. Por tanto, no se trata de «embuchar» un gran volumen de conocimientos teóricos en los planes curriculares, sino de ensenar a adquirirlos (aprender), a buscarlos y procesarlos (investigar) e implantarlos en un proceso relacionado con la práctica o con el pensamiento teórico (acción). Aquí coincidiríamos con Miguel Carmelo y Sergio Calvo (2009: 45) al afirmar

que «Nuestra enseñanza Superior debería entenderse como un paso más en la formación integral de individuos que resulten útiles (en todos los sentidos) a la sociedad e incidir en que los alumnos no solo adquieran las habilidades propias de su profesión, sino que tengan la «cabeza amueblada» para superar diversos problemas y situaciones a los que deberán enfrentarse una vez abandonen las aulas». Pero volviendo a nuestro curso, ¿cómo debemos entender la enseñanza de ELE en la universidad? ¿la definimos sólo como trasmisión de herramientas para la comunicación? ¿fuera del conjunto de materias académicas, como asignatura complementaria o existirían otras posibilidades de definirla?

El papel que juegan las lenguas en los nuevos Grados para los alumnos (cuyos estudios no son de filología/lingüística ni tienen una especialización orientada a la internacionalización de los mismos) queda muy reducido si esta materia no ha obtenido un reconocimiento relevante dentro de los planes de estudios. Por ello, junto a la reflexión de contenidos y metodología de los cursos de lengua en el contexto universitari, tenemos que cuidar su estatus dentro de los nuevos planes de estudios, es decir, su papel dentro del currículo (número de créditos, tipo de material, asignatura obligatoria u optativa, etc.). Y, una vez que hemos llegado a determinar estos términos, queda definir objetivos, contenidos y metodología del curso.

Estas son las cuestiones que nos llevaron a buscar soluciones en el Centro de Lenguas de nuestra universidad. Teniendo apenas 5000 alumnos y ofreciendo 10 lenguas queríamos seguir fomentando el plurilingüismo en el currículo de los alumnos, quienes por término medio deberían realizar dos cursos o módulos (siguiendo la terminología de Bolonia) durante los estudios. De este modo se define el objetivo central de los cursos de lengua como aquellos en los que el alumno ha de adquirir unas competencias que le permitan comprender la lengua como objeto en sí de estudio, sepa detectar y formular sus propios objetivos y lo aprendido sirva para futuros proyectos de aprendizaje y uso de lenguas en situaciones de comunicación reales. Los principios didácticos que apoyan a un alumno responsable y crítico y en proceso de autonomización del aprendizaje de lenguas, basándonos en teorías del cognitivismo, se verán complementados con los principios metodológicos de enfoques hacia la acción.

Con todo ello, se abandona una concepción del aprendizaje basada en el perfeccionamiento fundamentalmente de aspectos lingüísticos para adoptar un enfoque que haga posible la transferencia de las experiencias adquiridas y las herramientas desarrolladas a otras situaciones de adquisición de conocimiento (sin tener que ser necesariamente de lengua). En suma, al integrar los objetivos de la convergencia del EEES definimos nuestro curso como aquel basado en objetivos de aprendizaje o outcomes, donde debe haber un desarrollo de competencias hacia la acción en el marco de las teorías del cognitivismo social orientadas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo se prioriza el proceso de aprendizaje frente a los contenidos, con ello se hace un desarrollo de planes de estudio centrado en el alumno, dirigido al fomento del trabajo en equipo, a la evaluación orientadora, etc.

Entendemos que las herramientas propias de la lengua de interpretación y construcción, pertenecen al campo de conocimiento del alumno. Por ello, aprender lenguas puede convertirse en una asignatura troncal de los estudios, si es capaz de incorporar las características de las materias académicas, no conformándose con ofrecer sólo los aspectos útiles para la comunicación en la lengua meta, sino integrando dentro de sus objetivos los siguientes aspectos:

a) Reflexión sobre cómo se producen esos procesos de aprendizajes.
b) Discusión y (re-)elaboración de los resultados de la reflexión.

c) Reflexión crítica sobre el comportamiento de la lengua en procesos de comunicación.
d) Reflexión intercultural.
e) Capacidad de transferir lo aprendido a otras situaciones de construcción de conocimiento.

A lo señalado anteriormente no quisiéramos dejar de apuntar las implicaciones de formación y experimentación que puede comportar al profesorado la planificación y puesta en marcha de cursos con nuevos conceptos didácticos.

CONCEPTO Y DESARROLLO DEL CURSO *APRENDER GRAMÁTICA ONLINE*

El Centro de Lenguas de la Leuphana Universität está trabajando en un desarrollo curricular de cursos de lengua que respondan a las cuestiones tratadas anteriormente: cumplir con los objetivos de los módulos Bolonia, los de la filosofía de la Leuphana Universität y los intrínsecos de la enseñanza de lenguas dirigida a la acción. Desde 2006 el estudio en un curso de aprendizaje de lenguas extranjeras es obligatorio para todos los Grados, siendo tres el número máximo de cursos posibles de realizar durante los estudios[1].

Al Departamento de ELE llegan cada vez más alumnos que pueden comunicarse en español pero desconocen los aspectos formales de la lengua y buscan apoyo en el estudio de la gramática. Una vez se sabe qué es lo que les motiva y partiendo de sus necesidades, surge la pregunta de cómo aunar la diversidad de niveles en el aula y lograr que cada uno llegue a cumplir con sus metas individuales. Hablando de gramática hay que apuntar que nos gustó empezar a experimentar con este tema por ser muchas veces «la oveja negra» de los temas de clase, sea por una desmotivación producida por la tipología de ejercicios usados, como por ejemplo aquellos de huecos sin contexto significativo para el alumno, o su tratamiento general descontextualizado.

Nuestro objetivo del curso es que el alumno aprenda a hacer una selección crítica y fundamentada de páginas y material de estudio que ofrece la red para, al final, confeccionar una lista de las más recomendables para los usuarios del Centro de Autoaprendizaje de la Universidad Leuphana de Lüneburg o en palabras del mismo grupo: «Con el producto final del curso proyecto Aprender gramática online queremos ampliar las posibilidades de aprender lenguas extranjeras en la red y crear incentivos (para otros) de utilizar las ofertas» (Carpeta Aprender gramática online. Autores: Grupo de alumnos del curso).

La idea, por tanto, es crear un entorno de aprendizaje que fomente el logro de objetivos individuales apoyado por un grupo que permita conjuntamente la reflexión, individual y grupal de la función que cumple la gramática en el proceso de comunicación, pero también de una metareflexión sobre cómo se aprende gramática y el uso crítico de los materiales existentes en la Red. Paralelamente al estudio de los temas gramaticales, el alumno tiene que acceder a textos de expertos sobre estudios de calidad de páginas pedagógicas, a diferentes teorías de acercamiento a la gramática y tipos de inteligencias y de aprendizajes, base de la reflexión final. Resumiendo, dos ideas centrales orientan los objetivos del curso: la autonomización del aprendizaje como base

[1] Para más información sobre este proceso o ver otros modelos de cursos con las TICs ver: Miralles Andress y Gola (2010).

del aprendizaje a lo largo de la vida y la construcción social del conocimiento. El uso de las TICs actuará de engranaje entre estos aspectos.

Como método de trabajo más apropiado para lograr el objetivo marcado, nos pareció que el enfoque del *aprendizaje basado en proyectos* era el más adecuado, ya que con él «cada uno puede aportar al grupo sus propios conocimientos y experiencias y recibir del grupo no sólo reacciones sobre las propias aportaciones sino también los conocimientos y experiencias de los otros partenaires.» (Zabalza, 2009: 109). Además, nos permite atender la diversidad en el aula con los diferentes niveles de conocimientos previos de la lengua, el grado de dominio de las nuevas tecnologías y las maneras de trabajar con ellas. Igualmente nos ayuda a desarrollar en grupo un abanico de estrategias de aprendizaje con materiales en la Red y en donde el trabajo cooperativo actúa como fuente de retroalimentación para el aprendizaje por medio de la exposición de las reflexiones y experiencias individuales hechas. Como característica de todo aprendizaje basado en proyectos, los alumnos tienen que crear un producto final significativo que

> «produce una mayor satisfacción intelectual y un tipo de aprendizaje más efectivo que aquellos otros en que al final uno no llega a nada tangible ni objetivo y [...] refuerza [...] la autoestima de sus autores [...] y se convierte en testimonio del trabajo realizado que puede ser utilizado como elemento de documentación y como recurso para aprendizajes más evolucionados [...].» (Zabalza, 2009: 113).

Lo que se reflejó claramente en los textos finales de reflexión, en los que los alumnos expresaban: (el proyecto) «ha sido muy positivo poder compartir la información que íbamos encontrando cada semana en la Red», «he perdido el miedo a escribir un texto de tipo académico. Claro con la ayuda de los 'otros' me ha resultado más fácil», «me he sentido muy bien en el grupo porque era pequeño, abierto y participativo» o «he perdido un poco el miedo a presentar delante de mis compañeros informaciones en otra lengua»

Trabajar en un proyecto nos permite crear un entorno real para la práctica de la lengua, al tiempo que los alumnos desarrollan una serie de competencias socicognitivas fundamentales para su educación integral. Dichas competencias pueden calificarse según el modelo propuesto por Carles Monereo para el entorno virtual:

Competencias sociocognitivas (Monereo, 2005:19)	Apectos considerados en Aprender gramática online
Aprender a buscar información y a aprender	▪ El aprendizaje se centra en el estudiante ya que puede escoger entre varios aspectos u opciones aquellos que le parecen necesarios o relevantes. ▪ El valor que adquiere el trabajo va más allá del aprendizaje del español ya que lleva implícita una pequeña labor de investigación.
Aprender a comunicarse	▪ El estudiante utiliza la lengua meta como medio para llevar a cabo el proyecto. De esta forma interioriza las estructuras sintácticas, la morfología, la fonética y el léxico necesario para una correcta comunicación en un tema concreto.
Aprender a colaborar con otros	▪ El producto final tiene un sello propio del grupo que se consigue partiendo del trabajo en equipo. El trabajo cooperativo se convierte pues en condición indispensable para obtener un producto de esas características. ▪ La forma de organizar el trabajo y el tiempo debe servir al estudiante para desarrollar mayor confianza y autonomía en sí mismo.
Aprender a participar en la vida pública	▪ Las actividades a desarrollar durante todo el proceso van más allá del aula ya que el estudiante tiene que ponerse en el lugar de los futuros usuarios del producto, en este caso de la carpeta para el Centro de Autoaprendizaje.

Aprender gramática online se ofrece como blended learning, ya que combina lo presencial y lo virtual. Los alumnos se encuentran semanalmente en el aula con el grupo y la docente, los encuentros tienen una función claramente reguladora y de (auto-)evaluación del proceso de aprendizaje donde se presentan, discuten y negocian las actividades a realizar fuera del aula. El alumno trabajará individualmente en sus objetivos de estudios con la Red, con fases de trabajo cooperativo apoyándose en una plataforma virtual desde su lugar de estudio habitual. La actividad del curso hay que comprenderla como una espiral en la que cada una de las fases del proyecto se apoya en trabajos realizados tanto dentro como fuera del aula y donde las TICs son a la vez objeto de y medio estudio. Podríamos visualizar del siguiente modo la dinámica del curso siguiendo la reflexión final expuesta en por los propios estudiantes (Texto der reflexión final del grupo de estudiantes/WIKI):

> «Según Zabalza un trabajo en grupo se divide en cuatro fases para que funcione adecuadamente. Primero la fase de planificación, segundo la fase de trabajo individual, después la fase de la puesta en común y finalmente la fase de la elaboración. En la primera fase de planificación los participantes establecen. «las coordenadas básicas y los compromisos que asumen en el trabajo en grupo» (Zabalza 2009: 19) A continuación los estudiantes desarrollan un trabajo que hace una aportación al trabajo en grupo. Después todos los participantes del grupo intercambian sus aportaciones en la fase de puesta en común. En esta fase los estudiantes discuten los distintos puntos de vista y llegan a una resolución. En la última fase del trabajo en grupo, en la elaboración de un informe, los participantes debaten sobre el trabajo realizado e intentan mejorar los resultados. Parece obvio que el trabajo por proyectos en grupo realizado en grupo no sólo puede ser efectivo para tratar temas diferentes sino también para impulsar competencias sociales de los estudiantes. Por eso esta forma de trabajar es una buena oportunidad para desarrollar aprendizajes diferentes que son muy importantes a lo largo de la vida. Los estudiantes aprenden por ejemplo solidaridad, la resolución negociada de conflictos y la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista [...] muchas veces los participantes distribuyen tareas o temas entre ellos [..]al final el producto sólo es la yuxtaposición de las diversas partes hechas individualmente. En el curso proyecto intentábamos evitar este problema. Por eso todas las tareas las hacíamos juntos. De esta manera se podía practicar la gramática durante el curso. Buscábamos soluciones para temas específicos de la gramática en la Red. Esto nos ayudaba a mejorar nuestros conocimientos de español y al mismo tiempo nos aportaba ideas para nuestro producto final. Las tareas las hacíamos en casa o en la clase y las colgábamos en Moodle [...] de esta forma la plataforma posibilita la organización fácil del curso y ofrece varias formas de comunicación. Nosotros usábamos por ejemplo el WIKI en moodle en el que podíamos escribir textos juntos. Con regularidad contestábamos a preguntas relacionadas con un tema específico de la gramática.
> Casi todas las semanas buscábamos tres páginas que sirvieran para practicar con un tema de la gramática. Los resultados de nuestra búsqueda en la Red, la colgábamos en Moodle. Así recogíamos muchas páginas para elegir las mejores para la carpeta final del grupo. En clase además discutíamos sobre nuestros resultados y seguíamos trabajando el contenido de la carpeta. También trabajamos en el diseño de la carpeta. En el trabajo del grupo cada uno de nosotros tenía tareas extras para preparar, de esta forma trabajamos con reparto de tareas».
> La combinación del trabajo presencial y en línea nos permitió ofrece una relación entre teoría y práctica en un contexto auténtico/real de comunicación. De manera resumida podemos entender las fases de actividades del curso por medio de la siguiente representación gráfica en la que la figura en espiral representa esa continua interdependencia de cada paso:

Fase en línea:

Individual: estudio de la lengua formal en función de los objetivos propios de apendizaje, práctica lengua escrita y lectura, investigación de materiales.
Grupal.- Moodle: documentación y archivo de los documentos de cada fase del proyecto, presentación de tareas. WIKI: confección del producto final. Foro: comunicación e intercambio de opiniones.

Fase Presencial:

Práctica oral de la lengua meta, reflexión procesual, retroalimentación y regulación. Fijación de temas y etapas de trabajo.

Esta alternancia parece ser oportuna y terminó por convencer incluso a aquellos estudiantes que en un principio mostraban reticencia a trabajar solos con el ordenador en casa. De hecho, en la evaluación final expresaron: que este tipo de curso «fomenta nuestro trabajo fuera de las horas presenciales de clase. Es más personal y reconoce las necesidades personales y específicas de cada alumno»,»impulsa las competencias sociales», «amplia las competencias profesionales esenciales». (Texto de reflexión final de Yvonne Rudolph)

Teniendo en cuenta todos los comentarios que fueron surgiendo en la fase de evaluación, constatamos que gracias al planteamiento del curso, las TICs cumplían perfectamente con el papel que según la UNESCO está reservado a las TICs en el contexto educativo:

> «ayudar a crear nuevos entornos abiertos y favorecer la transformación de un entorno cerrado en el docente en un entorno centrado en el alumno; esto es, un entorno en el que los docentes dejen de ser la principal fuente de información y los principales transmisores de conocimiento para convertirse en colaboradores de forma pasiva y para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje». (Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TICs).

Curiosamente, aunque nos encontramos en una fase en la que la Mente Letrada va dando paso a la Mente Virtual y nuestros alumnos pertenecen a la llamada «generación de los nativos tecnológicos» para los que conocer es acceder, poder conectarse en cualquier momento a un dispositivo que encuentre y te presente la información que necesitas (Monereo, 2005:9), nos ha sorprendido observar que esa supuesta competencia en la búsqueda inteligente de información no se aplica de forma automática a la hora de aprender lenguas extranjeras. Proyectos realizados con otros tipos de entornos híbridos de aprendizaje en nuestro departamento nos muestran que esta generación a pesar de un buen conocimiento del medio a la hora de estudiar idiomas no recurre a todas sus competencias y estrategias de aprendizaje si trabaja con las TICs.

Como forma de apoyo para los estudiantes y guía del trabajo realizado para la docente, cada uno de los alumnos lleva un diario de aprendizaje personal que le sirve de ayuda para ir recogiendo qué y cómo va aprendiendo y cómo supera las dificultades que le van surgiendo o de las que es consciente. Su elaboración ayuda al estudiante a explorar y autorregular su propio proceso de aprendizaje y a una participación más consciente y fundamentada en las discusiones del grupo. Junto al análisis del proceso queda por destacar la importancia de la creación del producto final que nos confirmó la motivación que supone al estudiante el saber que su trabajo se ve materializado en algo concreto y que servirá de aportación al común de estudiantes. Las hipótesis de trabajo expresedas al comienzo del curso quedaban confirmadas a través de la opinión de los alumnos: «me parece muy interesante crear algo para que otros puedan usarlo», «nunca hubiera pensado que podríamos crear una carpeta que tuviera una función real».

Conclusión

Con nuestra propuesta para este curso de ELE creemos haber encontrado en el trabajo basado en proyectos y la aplicación de las TICs la metodología más acertada para cumplir con los objetivos establecidos en nuestro Centro de Lenguas. Asimismo, consideramos

que hemos logrado que los estudiantes se movieran en un entorno de aprendizaje en el que han podido tener un papel activo en el descubrimiento y construcción de conocimiento gracias a las TICs como plataforma de comunicación y organización y como fuente para la búsqueda de materiales de estudio de la gramática. Las experiencias realizadas en este tipo de curso esperamos que les acompañen en futuros retos de aprendizaje de lenguas.

FASES DEL PROYECTO

Fases	Actividades (dentro del aula)	Tema central, justificación	Actividades (fuera del aula)
I Fase **Diálogo**	• Fijar objetivos, plan de trabajo y calendario • Definir las herramientas a usar • Definir el producto final	• El concepto de aprendizaje por proyectos • Objetivos y justificación del curso • El diario de aprendizaje como herramienta de seguimiento personal del proceso de aprendizaje	• Definir el producto final : carpeta para sujetos reales • Fijar los objetivos del proceso: mejorar la lengua y construir conocimiento interdisciplinar • Dar nombre al proyecto: Aprender gramática online • Comenzar el diario de aprendizaje
II Fase **Reflexión**	• ¿Qué es la gramática? ¿Qué función tiene? • ¿Qué temas de la gramática (me) plantean más dificultades? • ¿Conoces tus hábitos cuando aprendes lenguas extranjeras? • ¿Qué es un centro de autoaprendizaje y para qué sirve? • ¿Cuál es el perfil del futuro usuario de nuestra carpeta? • 6. ¿Qué requisitos debe cumplir una buena página Web?	• Descomposición del tema en los temas básicos que han de generar preguntas individuales y grupales de estudio	• Buscar páginas educativas en la Red • Fijar los criterios de selección de las páginas. • Almacenar los resultados de la búsqueda y las páginas seleccionadas en moodle • Reflexionar y discutir en parejas/en grupo sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras • Realizar anotaciones en el diario de aprendizaje
III Fase **Realización del producto final**	• Aspectos formales de la carpeta. • Contenido de la carpeta. • Aspectos formales y lingüísticos de los textos académicos.	• Fase de regulación del trabajo entre los alumnos y alumnos/docente	• Buscar proyectos similares en la Red • Fijar los aspectos formales de la carpeta (presentación) • Desarrollar un índice para la carpeta • Leer un modelo de texto argumentativo • Elaborar a través de un wiki un texto cooperativo que sirva de memoria del proyecto • Anotar la bibliografía utilizada • Realizar anotaciones en el diario de aprendizaje
IV Fase **Presentación del producto final a otros grupos o profesores**	• Presentación del material final	• Visualización de los resultados del trabajo del grupo • El público opina y pregunta, los alumnos justifican los resultados	• Preparar una presentación en español en público • Realizar anotaciones en el diario de aprendizaje
V Fase **Evaluación**	• Cuestiones planteadas • Grado de aprendizaje de los objetivos • Proceso y trabajo realizado • Resultados: el producto • Retroalimentación: Propuestas de mejora del curso	• El grupo evalúa el proyecto, su realización y la participación individual • Evaluación formativa (5 CP + nota)	• Responder por escrito de forma anónima un cuestionario sobre el proyecto • Poner en común los resultados • Elegir 4 preguntas representativas para la valoración del proyecto

BIBLIOGRAFÍA

BARBERÀ GREGORI, Elena, MAURI, Teresa y ONRUBIA, Javier (coords.) (2008): Cómo valorar la calidad de la ensenanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis, Barcelona: Graó.

CARMELO, Miguel y Sergio CALVO (2009): Branding universitario. Marcando la diferencia, Madrid: Delta Publicaciones Universitarias, S.L.

CONCEJOEDUCATIVO.ORG: El trabajo cooperativo, una clave educativa. Documento de trabajo. ¿Por qué dar importancia hoy al trabajo cooperativo? [http://www.concejoeducativo.org/alternat/coop-clave.html]

HAUF DE QUINTERO, Ines Maria (2009): <<Interaktive Wortschatzarbeit mit der Lernplattform moodle>>, Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch, 27, Seelze, Friedrich Verlag GmbH, 38-39.

HERRERA TORRES, Lucía, (coord.) (2011): Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, Granada: Comares.

MIRALLES ANDRESS, Nuria (2008): Leuphana Universität Lüneburg: Entre la marca y una nueva visión sobre las universidades alemanas, Revista Encantoblanco 39 [http://www.antiguosalumnosuam.es/documentos_descargables/revista_universitaria/revista39.pdf]

MIRALLES ANDRESS, Nuria y GOLA, Véronique, (2010): << Los ambientes híbridos de aprendizaje en la Educación Superior>>, Actas del XX Congreso de ASELE. Comillas: 469-484.

MONEREO, Carles, (coord.) (2005): Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó.

NIETO HERNÁNDEZ, Jesús María (2008): Aprovechamiento didáctico de internet, Madrid: CCS.

SPIEGEL.DE: <<Fast alle Studenten sind täglich online>> [http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,591995,00.html]

ZABALZA, Miguel A. (2009): Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, Madrid: Narcea S.A.

WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. (1999): Psicología para profesores de idiomas, Madrid: Edinumen

SEMENOV, Alexey (2005): <<Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC>>
[http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf]