La enseñanza virtual de ELE y la adecuación de los materiales a las necesidades de dos grupos de futuros profesores de español

Emy Soares Lucindo
Universidad de Barcelona/ Katholieke Universiteit Leuven

1. Introducción

Desde que las escuelas secundarias y para adultos empezaron a ofrecer clases de español dentro del currículo, el número de estudiantes en Bélgica, específicamente en la región flamenca, ha aumentado significativamente. Los últimos datos revelan que más del 10% de las escuelas de nivel secundario tienen el español como asignatura optativa u obligatoria. Como consecuencia, ha aumentado el número de licenciados interesados en impartir clases de español y para ello, necesitan cursar una especialización didáctica (Specifiekelerarenopleidingen – SLO) en lengua española y en una segunda lengua. Se observa que parte de estos estudiantes no han alcanzado todavía el nivel lingüístico y/o pragmático esperado para un profesor de ELE. Para paliar este problema, lo ideal sería que el alumnado tuviera clases de lengua; sin embargo, por tratarse de una especialización en didáctica, no hay espacio para este tipo de clases y además, las prácticas realizadas por los estudiantes no siempre se realizan cerca de la universidad.

Por este motivo, realizamos una investigación en la que identificamos las carencias y necesidades lingüísticas de este grupo para posteriormente realizar actividades específicas de tratamiento, a través de tutorías virtuales y uso de portafolio electrónico. El objetivo de la investigación es verificar la influencia de estos recursos en el nivel lingüístico de ELE de dichos alumnos. El estudio fue realizado durante el periodo de 2009-2012 a través de sesiones anuales de tutorías virtual. A partir del resultado con el Grupo Piloto de 2009, elaboramos un temario de las sesiones virtuales que, de acuerdo con el perfil de cada grupo, recibiría sus debidos cambios. Debido a los objetivos de la investigación, los cambios realizados deberían estar de acuerdo con las necesidades de los estudiantes pero no podrían ser drásticos.

En este artículo, presentaremos brevemente las herramientas necesarias para la creación de materiales online y los cambios más importantes que realizamos en las tutorías virtuales de dos grupos anuales. Para ello, nos centraremos en tres grandes grupos: organización de las clases y material, control de las tareas y de la participación y reciclaje del temario.

2. Enseñanza virtual de lenguas

El creciente uso de las nuevas tecnologías en la sociedad se ha visto reflejado también en el ámbito educativo, donde se han transformado los métodos de enseñanza de un modo gradual pero continuado. Todo ello ha hecho que el aprendizaje de lenguas virtual o *e-learning* sea, posiblemente, uno de los preferidos por la población adulta a la

hora de aprender idiomas[1]. Haciendo una búsqueda en Internet se encuentran centenares de cursos virtuales con diferentes ofertas, pero similares en lo que se refiere a la eficacia del aprendizaje: todos garantizan el éxito del estudiante, pero no siempre es alcanzado por la mayoría. Como afirman varios autores (Parker 1999; Carr 2000; Flood 2002; Dagger y Wade 2004) todavía hay un gran número de abandonos en la enseñanza virtual. El motivo más frecuente está relacionado con la concepción equivocada por parte de alumnos, tutores y creadores del curso sobre qué es aprender virtualmente.

E-learning no es poner en línea los materiales usados en la clase presencial, tampoco una serie de materiales y actividades disponibles en el ordenador. *E-learning* es una enseñanza a distancia, abierta, flexible e interactiva basada en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y sobre todo aprovechando los medios que ofrece la red Internet (Azcorra *et al.* 2001). Por consiguiente, los alumnos que piensan que por estar en la distancia no tienen que dedicar tiempo para hacer las actividades, los profesores-tutores que asumen que solo con saber la materia es suficiente y los creadores que imaginan que el curso es una trasposición del papel al ordenador están condenados al fracaso.

En cuanto al ámbito de la enseñanza de lenguas, como afirma y demuestra White (2006) al dibujar el estado de la cuestión del *e-learning* de lenguas, hay un vacío acerca de una pedagogía específica para ser aplicada en la enseñanza de lenguas virtual, dado que casi todas las publicaciones son descriptivas o de definición de organizaciones o tecnologías, pero no tratan perspectivas pedagógicas: "theory-building in distance language learning is still at an embryonic stage and the absence of a central theoretical framework limits the extent to which it is possible to inform, explain and shape new practices" (White 2006: 250). Además, la autora sugiere que futuras investigaciones desarrollen una definición exacta sobre qué es enseñar lenguas *online,* ya que todavía no hay una que abarque todos los aspectos necesarios.

Con el propósito de llenar esta laguna, nos arriesgamos, basándonos en teóricos y en nuestra práctica docente durante el proceso de investigación doctoral, a dar nuestra definición de enseñanza de lenguas extranjeras. Consideramos la enseñanza virtual de lenguas una formación realizada mediante la utilización de medios electrónicos que permiten que el alumnado desarrolle las cuatro destrezas de lengua además de otras habilidades transversales. Su importancia es tal que para algunos estudiantes el momento de contacto con el material, compañeros y profesor es el único en el que utiliza la lengua extranjera. Por todos los matices que hay dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, las características del estudiante también son un factor clave para la adquisición. De esa manera, podemos decir que uno de los objetivos del *e-learning* de lenguas extranjeras es entrenar a las personas adecuadas para tener las destrezas y conocimientos exactos en el momento que consideren adecuado.

Por sus características, la planificación y organización de una clase virtual se centra en el contenido, en los medios que serán utilizados para transmitirlos y dónde se reali-

1. Hacemos esta suposición basados en la lectura y participación en foros sobre *e-learning*, en especial "*e-learning* workshops" (http://www.elearningworkshops.com) y "*e-learning* Europa" (www.elearningeuropa.info).

zarán las clases. Al comparar con la enseñanza presencial, en la modalidad *online* existen tres personajes que asumen un papel muy importante en lo que se refiere a esta asociación de aspectos pedagógicos y tecnológicos, a saber el *e-tutor,* el profesor *contenidista* y el *designer* instruccional.

El primero tiene un rol fundamental en el desarrollo de las clases, dado que, probablemente, es el que mantiene más contacto con los estudiantes. De acuerdo con una investigación realizada por Soares (2009), para los alumnos de español virtual el *e-tutor* debe desempeñar los roles de experto, corrector, aclarador, seguidor y facilitador, participativo, animador y diligente. Todo ello porque, entre otras cosas, el *e-tutor* interactúa con los estudiantes en el ambiente de aprendizaje, les ayuda a solventar las dudas, promueve la participación de cada estudiante e informa al *designer* instruccional si hay alguna incidencia en la interacción de los alumnos con el material.

En cuanto al profesor *contenidista*[2], este es un profesional experto en el área y sería el profesor en un modelo de clase presencial. Su función es explicar al *designer* instruccional qué contenidos deben aprender los estudiantes para concluir el objetivo del curso y, en algunos casos, elaborar la redacción del material de los alumnos.

Se desprende de lo anterior que el *designer* instruccional, a partir de la información del profesor, será el responsable del desarrollo de los objetivos de aprendizaje y su control. Para esto, seleccionará la teoría de aprendizaje y medios tecnológicos más adecuados para la distribución de la enseñanza. Convertirá el material preparado por el experto, sea actividad o texto, en un producto para ser utilizado en la enseñanza virtual, que promueva la autonomía del alumno y compense la ausencia física de un profesor. Asimismo, gestionará los medios tecnológicos para dar soporte a los participantes del curso y preparará la evaluación que abarque todos los aspectos del curso.

A fin de que la unión entre el contenido y los recursos tecnológicos tenga un valor educativo significativo, el *designer* instruccional debe relacionar diversas variables como características de público, tiempo de aprendizaje, objetivos del curso, actividades prácticas y teóricas, tipos de interacción entre los participantes así como con los materiales, medios de comunicación, evaluación del aprendizaje, de la estructura del curso, etc. Debido a que estas variables pueden cambiar durante el período de clases, el *designer* instruccional hará los cambios necesarios en el plan de la formación. Para facilitar y organizar su trabajo, el *designer* instruccional debe utilizar uno o más modelos de diseño instruccional (MDI).

El MDI se refiere a una secuencia de pasos que deben ser seguidos al crear una intervención educativa. Por abarcar desde el presupuesto hasta la evaluación, el MDI permite desarrollar una instrucción que no solamente sea eficaz en relación a los objetivos, sino también eficiente. El objetivo principal del MDI es prescribir los mejores métodos para el aprendizaje.

2. El profesor *contenidista* también puede ser denominado de profesional experto (SME). Como estamos en el ámbito educativo, preferimos el primer término.

Como sugiere Filatro (2004), el MDI debe abarcar -además del plan, preparación, producción y publicación de textos, imágenes, gráficos, sonidos, simulaciones, actividades y tareas relacionadas al área de estudio– estilos y ritmos individuales de aprendizaje, actualización a partir de *feedback* constante, acceso a información y experiencias externas, promoción de la comunicación entre todos los participantes del proceso (profesores, alumnos, equipos técnicos y pedagógicos), así como la monitorización de la construcción individual y colectiva de conocimientos.

Robert Gagné, hoy considerado el precursor del MDI, en su libro *Conditions of learning* (Gagné 1985), describe nueve etapas adecuadas para lograr el objetivo de aprendizaje; estas actualmente son elementos imprescindibles a la hora de crear un curso virtual.

El principal MDI se denomina ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Se caracteriza por ser sencillo y de fácil utilización en cualquier tipo de instrucción. Sin embargo, es lineal, dado que cada fase da el *feedback* necesario para las posteriores, obligando al *designer* instruccional a seguir el orden propuesto. Por ser un modelo precursor y con una serie de ventajas, sirve de plataforma para la construcción de diferentes modelos de MDI más adecuados para las teorías educativas actuales así como para los cambios tecnológicos. Por razones espaciales, en este artículo, presentaremos brevemente los tres modelos que utilizamos durante nuestra investigación.

El primero, desarrollado por Dick y Carey (2005) fue publicado por primera vez en 1968 y desde entonces ha pasado por varias revisiones, todas basadas en los hallazgos investigadores de los creadores así como en los avances en el ámbito educativo. En la versión presentada en 2005, el modelo está formado por diez pasos interactivos basados en el modelo ADDIE. En la primera etapa de Análisis, se realizan tres pasos con el fin de identificar los objetivos del curso, las necesidades formativas y las características de los estudiantes. Los cuatro pasos correspondientes al Diseño se corresponden a las actividades de redacción de los contenidos de cada unidad, elaboración de los criterios de evaluación y determinación de la estrategia de instrucción. A partir de las estrategias de instrucción, en la fase de Desarrollo, se elaborarán los materiales utilizados, que van desde el manual hasta la evaluación. En la etapa correspondiente a la Evaluación, se elaboran los dos tipos de evaluación, la formativa, referente al diseño del curso, y la sumativa correspondiente a la instrucción.

Por otro lado, el modelo ASSURE[3] es más actual al haber sido creado en 2002 por Heinich, Molenda, Russel y Smaldino; se basa en los eventos de instrucción de Robert Gagné citados anteriormente y presenta seis etapas totalmente interactivas. En la primera, dedicada al análisis de los estudiantes, se recomienda una identificación exhaustiva que abarque desde sus aspectos socioeconómicos hasta sus conocimientos previos sobre qué se tratará en el curso. Posteriormente, a partir de los datos anteriores se determinan los objetivos que durante las clases serán expuestos al grupo de aprendices. La tercera y cuarta etapa se corresponden a la selección y utilización de métodos, medios y

3. Las letras significan: Analyze learners; State objectives; Select methods, media, and materials; Utilize media and materials; Require learner participation and Evaluate and revise.

materiales. Se destaca en estas etapas la importancia de la congruencia entre los objetivos y los elementos tecnológicos, del reciclaje de materiales anteriormente utilizados y de contemplar medios tecnológicos alternativos en caso de que los seleccionados fallaran. Durante la penúltima etapa, correspondiente a la participación de los estudiantes, se recomienda que durante las actividades sea este quien analice y sintetice la información, para demostrar así su participación activa. La evaluación y revisión de los objetivos de aprendizaje, del desarrollo e impacto del curso corresponde al último paso del modelo ASSURE y debe ser realizada por los aprendices y por el designer instruccional.

El tercer modelo, se refiere al Integrative Learning Design Framework propuesto por Dabbagh y Bannan-Ritland (2005). Se trata de un modelo flexible y no lineal que tiene como objetivo establecer un sistema para planificar materiales y actividades de cursos online que involucren tres elementos clave del *e-learning*, a saber: modelos pedagógicos, estrategias instruccionales y tecnologías instruccionales. Los primeros son descritos como perspectivas de enseñanza y aprendizaje, que enlazan la teoría a la práctica y representan modelos cognitivos o constructos teóricos de las teorías de aprendizaje. Dabbagh (2004) destaca el papel de los modelos pedagógicos originarios de *situated cognition theory* (constructivismo) porque permiten que los estudiantes tengan responsabilidad sobre su aprendizaje y desarrollen sus conocimientos individualmente. Las estrategias instruccionales consisten en poner los modelos en práctica y se dividen en tres grupos: *estrategias exploratorias,* que promueven la resolución de problemas, generación de hipótesis y exploración; *estrategias dialógicas,* que promueven el diálogo, reflexión y colaboración; y *estrategias de apoyo (suportive),* que integran las dos estrategias anteriores, y son coordinadas por un tutor que tiene como objetivo auxiliar a los estudiantes durante la realización de las actividades. La tecnología instruccional es el último elemento clave del modelo ILDF y debe estar acorde con las características del modelo pedagógico y estrategias instruccionales. Por todos los cambios tecnológicos, es muy importante que el plan educativo sea sólido, para que en los casos de alteraciones o desaparición de la tecnología utilizada el aprendizaje no se vea afectado.

En el modelo ILDF, los elementos clave anteriores se integran en las tres fases del modelo denominadas *exploración, promulgación* y *evaluación*. Estas tres fases se corresponden a las tareas de Análisis, Desarrollo, Implementación y Evaluación del modelo ADDIE.

Debido a que no todos los profesores contenidistas tienen experiencia en la enseñanza virtual, es responsabilidad del designer instruccional adaptar su discurso a este escenario así como convertir las actividades en un producto adecuado a la construcción del conocimiento significativo en línea. Como puntualiza Costa (2012), esta conversión no es una tarea sencilla sino bastante compleja, por eso requiere conocimientos y habilidades pedagógicas específicas. Para auxiliar al *designer* instruccional en la preparación del curso y, por consiguiente, en las transformaciones de los materiales, se recomienda el uso de tres herramientas diseñadas para la enseñanza virtual, a saber: el mapa de actividades, la matriz de DI y el *storyboard*.

El mapa de actividades ofrece una visión integral del curso, indicando qué actividades deben ser alteradas y/o cambiadas para cumplir con los requisitos de la enseñanza

online. Por este motivo, se considera una herramienta fundamental para pasar un curso presencial a virtual. Cada unidad didáctica en el mapa de actividades es presentada con sus objetivos, estructura detallada de los subtemas, tiempo necesario para la realización así como las actividades teóricas y prácticas.

Curso: **Total de Horas:** **Profesor:**					
Clase/ Horas	Unidad (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Objetivos específicos	Actividades teóricas y recursos/ herramientas	Actividades prácticas y recursos/ herramientas

Como se puede observar en el modelo de mapa de actividades anterior[4], el mapa facilita la organización de las actividades teóricas y prácticas, así como los recursos que deberán ser utilizados para este objetivo. De esa manera, es posible definir la presentación de los contenidos para desarrollar o adaptar los mejores materiales para tal fin.

Por otro lado, la Matriz de DI es un documento más detallado que el mapa de actividades, dado que trata específicamente de cada actividad e interacciones que serán llevadas a cabo durante el curso.

Curso: **Profesor:**									
Clase/ Actividad	Descripción/propuesta de interacción	Objetivos	Criterios de evaluación	Tipo de interacción	Plazo	Herramienta	Contenido(s) de apoyo	Producción de los alumnos	Feedback (plazo)

A raíz de los datos necesarios para completar la matriz, es posible reflexionar sobre los prerrequisitos necesarios para lograr los objetivos así como sobre los criterios de evaluación. Para Filatro (2008 (citada por Costa 2012), la principal función de la matriz es permitir la verificación de los niveles de interacción entre alumno y contenido, herramientas, tutor y otros alumnos. A partir de esta información, el *designer* instruccional podrá determinar qué tipo de ambiente virtual será necesario para el desarrollo de las actividades.

4. Debido a que en Brasil gran parte de las universidades públicas empezaron a ofertar cursos *online*, el gobierno está dedicando diferentes cursos para la formación de los docentes. La matriz y mapa de actividad expuestos forman parte de los materiales utilizados en estas formaciones, específicamente de la UNIFEI-EAD.

Por las características de un curso virtual, se hace necesaria una previsualización de la navegación, los materiales y recursos que formarán parte de todo el proceso. Para este propósito, se utiliza entonces un *storyboard* (SB) que será montado a través de texto, pero con el auxilio de elementos visuales, como gráfico, diagramas, imágenes. El SB siempre ha sido un elemento esencial en películas para la reproducción de las escenas y posiciones de las cámaras, por este motivo algunos modelos se asemejan a un *cartoon*, con una secuencia de pequeñas escenas.

En nuestra investigación había una persona que desempeñaba las funciones de *e-tutor,* profesor y *designer* instruccional; el storyboard se usó para una visión general del curso, pero para los cambios utilizamos sobre todo la Matriz DI y el Mapa de las actividades.

3. Adecuación de las tutorías virtuales

Una vez aclarados los fundamentos teóricos que guiaron la elaboración de las tutorías virtuales, expondremos el perfil general de los participantes y las modificaciones más importantes que realizamos clasificadas en tres grandes grupos: organización de las clases y material, control de las tareas y de la participación y reciclaje del temario.

Los participantes de nuestra investigación eran estudiantes belgas que se preparaban para ser futuros profesores de ELE. A fin de que los alumnos pudieran realizar las tutorías y las demás actividades del máster, se determinó que la cantidad de tiempo que deberían dedicar a las tutorías *online* al día, sería de alrededor de 40 minutos de lunes a viernes, y el espacio de clase sería el entorno virtual Moodle. Cada tema constituía una unidad didáctica que debería ser realizada en dos semanas. Cada unidad empezaba con preguntas activadoras, seguidas de pequeñas actividades que servían como auxiliares para la realización de la tarea final.

3.1. Organización de las clases y materiales

Para el grupo de 2010, hasta la mitad del curso toda la clase se realizaba en Moodle. En un foro destinado a la unidad didáctica, empezábamos con las preguntas introductorias, determinábamos el plazo para contestarlas, realizábamos las discusiones correspondientes y solamente cuando terminaba este proceso se les informaba de cómo sería la actividad final. Al principio este modelo era efectivo porque permitía que los errores fueran corregidos con rapidez, los alumnos participaban constantemente en los foros y, al llegar a la actividad final, todas las dudas habían sido tratadas o solventadas. Sin embargo, a partir de la sexta unidad didáctica, algunos estudiantes indicaron que no podrían estar presentes cada día debido a otras actividades del máster. Por ello, adaptamos todo el material a partir de esta unidad a un formato que pudiera ser impreso por los estudiantes y leído en el trayecto, en este material constaban la pregunta activadora, las explicaciones sobre el tema, indicaciones sobre los comentarios y tareas que deberían ser realizadas en el foro, así como la instrucción para la actividad final. Todos seguidos de la fecha límite para la realización.

Por otro lado, durante la entrevista con los estudiantes del grupo de 2011, verificamos que la mayoría realizaría diversos desplazamientos durante las prácticas y, por esto, realizamos cambios en todo el curso para que desde la primera unidad el contenido fuera recibido en formato PDF para que pudieran imprimir.

La segunda adecuación realizada en cuento a la organización se refiere a los plazos. Los dos grupos recibieron el calendario del curso al principio de las clases. Para el grupo de 2010, el plazo para la realización de las actividades era más rígido, dado que dependíamos de sus respuestas para posteriormente seguir con las explicaciones o realizar una corrección del contenido. Debido al modelo en PDF del grupo de 2011, dividimos las participaciones en los foros así como en los ejercicios disponibles en Moodle entre obligatorios y optativos. Los primeros tenían un plazo establecido para participación y corrección mientras que en el segundo estaban abiertos a la participación durante todo el curso.

En cuanto a la adecuación de materiales, al analizar el perfil de los estudiantes, nos decantamos en ambos grupos por herramientas tecnológicas que fueran gratis, de nivel de dificultad de fácil a media y que pudieran ser utilizadas por los estudiantes en la elaboración de sus clases de prácticas. Así que los cambios realizados en este ámbito se refieren a un aspecto relacionado con la realización de *podcast*. A fin de darles autonomía, permitimos que los estudiantes del grupo de 2010 realizaran su actividad de podcast con la herramienta que desearan. Debido a los diversos problemas que nos encontramos para descargar y guardar el material en algunas plataformas, limitamos al grupo de 2011 a usar una única web propuesta por la profesora. Únicamente con previa autorización de esta, los alumnos podrían grabar su *podcast* en otra plataforma.

3.2. Control de las tareas y de la participación

El cambio de tipo de material tendría un impacto directo en las visitas al Moodle del grupo. Con el formato impreso, los estudiantes del segundo grupo podrían visitar el entorno virtual una vez a la semana para participar en los foros y realizar sus actividades. Para paliar este efecto, cambiamos las actividades extras de ambos grupos. En el primero, que tenía la oportunidad de familiarizarse con el entorno en más ocasiones, estas se realizaban en su *e-portafolio* o en la wiki del grupo. No obstante, para el grupo de 2011 la mayoría de las actividades extras se realizaban en un foro denominado *Cafetería,* donde los estudiantes comentaban sobre películas, vídeo, libros y todo lo que no estuviera relacionado directamente con la clase, pero que quisieran compartir con sus compañeros. En las primeras semanas, les pedíamos insistentemente que participaran de este foro y a lo largo de las tutorías virtuales, algunos estudiantes comentaron que lo usaban como referencia para un nuevo libro o una nueva película.

Además de la participación en los foros, una de las actividades finales propuestas exigía que los estudiantes se organizaran en grupos. Para que fueran más heterogéneos, seleccionamos los participantes de cada uno. En el grupo de 2010, permitimos que la división de las tareas así como el modo de comunicación fueran decididos por los estudiantes. No obstante, indicamos a todos que había foros específicos creados en Mood-

le para la comunicación. Pese a que el resultado final de la actividad final haya sido positivo, en el *feedback* observamos que varios estudiantes comentaron sobre la ausencia de algún participante de su grupo. Con el objetivo de evitar este tipo de problema, hemos modificado las vías de comunicación. Los miembros del curso de 2011 estaban obligados a tratar las decisiones importantes relacionadas a la actividad, (división de las tareas, los plazos establecidos y etc.) en los foros específicos creados en Moodle. De esta manera, podríamos verificar los alumnos activos y promover la participación de los ausentes.

3.3. Reciclaje del temario

Por las características de nuestra investigación, no podríamos realizar un cambio en todos los asuntos del plan de enseñanza. Por este motivo, en la adaptación del temario que habíamos utilizado con el grupo de 2010 pusimos especial atención en la inclusión de algunas dificultades específicas del nuevo grupo de estudiantes de 2011. Aparte de ello, la alteración más importante fue realizada en el orden de presentación de los temas. Con el primer grupo hicimos una discusión sobre el estilo de aprendizaje y maneras de aprender el vocabulario en dos temas. No obstante, con el grupo de 2011, durante la primera semana dedicamos una unidad didáctica a ambos temas, para que así los estudiantes siempre pudieran volver a ellos durante las clases virtuales.

4. Consideraciones finales

Una vez realizadas las clases virtuales, los estudiantes participaban de una entrevista con la profesora y también contestaban un cuestionario a modo de evaluación del proceso. Por otra parte, al final de cada curso la profesora hacía una pequeña evaluación sobre el proceso. Por este motivo, es relevante que los resultados obtenidos sean observados desde de la perspectiva de la elaboradora y profesora y después de los estudiantes. Pese a que la primera nos ofrezca una perspectiva más subjetiva, la consideramos muy importante porque estuvo involucrada en todo el proceso desde 2009. Según sus aportaciones, el proceso de reciclaje de materiales fue benéfico al brindarle la oportunidad de conocer novedades relacionadas con la enseñanza virtual que posteriormente se compartió con los estudiantes. Sin embargo, en cuanto a la parte organizativa se observó que, debido a algunas elecciones, la profesora tuvo que estar más pendiente de la participación durante los trabajos en grupo.

En cuanto a los alumnos, las opiniones en los dos grupos fueron similares, aunque en el primero algunos comentaron que el método utilizado al principio era más participativo, pero no les permitía tanta autonomía. No obstante, todos consideraron las clases virtuales algo muy positivo y más de la mitad consideró que les ayudó en su proceso de aprendizaje del español.

Referencias Bibliográficas

AZCORRA, A. *et ál.* (2001): *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. <http://www.edudistan.com/ponencias/Arturo%20Azcorra%20Salona.htm> [Consulta: 11/02/2010]

CARR, S. (2000): "As distance education comes of age, the challenge is keeping students". *Chronicle of Higher Education,* 46, 23, 39-41. <http://chronicle.com/free/v46/i23/23a00101.htm> [Consulta: 26/04/2010]

COSTA, J. R (2012): "Análise do design instrucional do curso formação docente na educação de jovens e adultos". *Revista Científica Internacional*, 21, 99-125. <http://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/869/590> [Consulta: 7/4/2013]

DABBAGH, N. (2004): "Distance learning: Emerging pedagogical issues and learning designs". *Quarterly Review of Distance Education,* 5, 1, 37-49.

DABBAGH, N. y BANNAN-RITLAND, B. (2005): *Online learning: Concepts, strategies, and application*, Upper Saddle River: Pearson.

DAGGER, D., y WADE, V. P. (2004): "Evaluation of Adaptive Course Construction Toolkit (ACCT)", *Third International Workshop on Authoring of Adaptive and Adaptable Educational Hypermedia*. <http://wwwis.win.tue.nl/-acristea/AAAEH05/papers/6-a3eh_daggerdIOS_ format_v1.1.pdf> [Consulta: 26/04/2010]

DICK, W. y CAREY, L. J. (2005): *The systematic design of instruction,* Pearson.

FILATRO, A. (2004): *Design Instrucional Contextualizado*: *educação e tecnología*, São Paulo: Senac.

FILATRO, A. (2008): *Design instrucional na prática,* São Paulo: Pearson Education do Brasil.

FLOOD, J. (2002): "Read all about it: online learning facing 80% attrition rates". *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 3, 2. <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/articles/jim2.htm> [Consulta: 26/04/2010]

GAGNÉ, R. (1985): *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

PARKER A. (1999): "Study of variables that predict dropout from distance education". *International Journal of Educational Technology*, 1, 2, 1-10.

SMALDINO, S., RUSELL, J., HEINICH, R. y MOLENDA, M. (2002): *Instructional Technology for Learning,* Upper Saddle River: Pearson

SOARES, E. (2009): *Al final, ¿ qué rol debemos desempeñar?: La visión de los e-tutores sobre el rol de los estudiantes de ELE en entornos virtuales y de éstos sobre el de los e-tutores*, Memoria de Máster no publicada, Universidad de Barcelona.

WHITE, C. (2006): "State of the art review article: The distance learning of foreign languages". *Language Teaching*, 39, 247-264. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=501452&fileId=S0261444806003727> [Consulta: 3/12/2010]