

Master en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
Instituto Cervantes – UIMP
2005/2006

EL PROFESOR FACILITADOR DEL AVE EN LA
MODALIDAD SEMIPRESENCIAL EN LOS CENTROS
CERVANTES

Memoria de máster realizada por: Alisa Linarejos Jiménez

Dirigida por: Inés Soria Pastor

A mis padres, por creer en mí.

	Pág.
1. Índice.....	3
2. Introducción.....	5
2.1. Objetivo de la memoria y justificación de la misma.....	5
2.2. Método empleado y estructura de la memoria.....	6
3. Análisis del AVE	9
3.1.La plataforma de e-learning	10
3.1.1.El entorno de trabajo del alumno-herramientas de comunicación y de información-.....	12
3.1.2.El entorno de trabajo del profesor-herramientas de comunicación y de información-.....	13
3.1.3.Las herramientas de seguimiento y evaluación.....	15
3.2. La estructura de los cursos en relación con los niveles de referencia.....	16
3.3. Los temas y las sesiones en relación con los principios metodológicos.....	20
3.4. Las actividades y los materiales didácticos multimedia.....	21
3.5. Conclusiones del análisis.....	22
4. Estado de la cuestión y fundamentación.....	23
4.1. El AVE (Aula virtual de español).....	23
4.1.1.Los EVE/A (Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje).....	25
→La flexibilidad de los EVE/A.....	26
→El aprendizaje colaborativo y el trabajo cooperativo.....	27
→Las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas.....	30
→La interactividad.....	31
→ El sistema de seguimiento inteligente y de evaluación.....	32
4.1.2. Los materiales multimedia.....	33
→ La estructura modular de los materiales.....	32
→ Multimedia, hipertexto e hipermedia.....	34
4.2. El “blended learning” o la enseñanza semipresencial.....	37
→El uso del AVE en los centros del Instituto Cervantes.....	39
4.3. La educación del futuro.....	40
4.3.1.El papel del profesor.....	41
→ El tutor del AVE 2.0.....	46
4.3.2.El papel del alumno.....	47
5. Propuesta de programación de un curso semipresencial	49
→ La clase cero.....	52
6. Conclusiones.....	64

7. Bibliografía.....	67
8. Anexos.....	86
8.1.Plantillas de análisis del AVE.....	86
8.2. Agradecimientos.....	88

2. Introducción

2.1. Presentación del objetivo de la memoria y justificación de la misma.

Cuando yo empezaba a aprender a montar en bicicleta tuve, en un primer momento, unas rueditas que me permitían practicar sin perder el equilibrio. Después, mi padre retiró aquellas rueditas y fue él mismo el que me sujetó en aquellos momentos en los que lo necesité. Hasta que un día yo pude montar en bicicleta sin miedo, pues la práctica con las rueditas y el apoyo de mi padre me habían permitido desarrollar las capacidades necesarias para desenvolverme por mí misma. Valga esta metáfora para explicar cómo nació la idea de realizar esta memoria a partir de la necesidad que percibí cuando, trabajando como profesora colaboradora en un centro del Instituto Cervantes, tuve que integrar el AVE (Aula Virtual de Español) en su modalidad presencial.

El objetivo de esta memoria de master es pues servir de ayuda a aquellos profesores de los centros Cervantes que deseen usar el AVE en su modalidad semipresencial. He optado por la utilización del AVE en esta modalidad porque es la que permite ofrecer cursos adaptándose no solo a los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, sino también a la disponibilidad de los alumnos y de los profesores, optimizando al máximo los recursos humanos y las instalaciones del centro.

Para empezar voy a realizar una evaluación del AVE, tanto desde el punto de vista del tutor como desde el punto de vista del alumno, siguiendo unas pautas valorativas determinadas que me permiten describirlo y recoger información fiable sobre su potencialidad didáctica en general y sobre su adecuación a un contexto específico en particular. Para ello, parto de un análisis detallado de las posibilidades y funcionalidades de la plataforma de enseñanza y aprendizaje y de sus herramientas de comunicación, información y evaluación. A continuación, paso a analizar la estructura de los cursos por niveles, temas y sesiones. Y, en último lugar, analizo la calidad de las actividades y de los materiales multimedia. Todo ello en relación con el planteamiento metodológico que fundamenta este tipo de entornos de enseñanza y aprendizaje.

Las características inherentes al entorno virtual son importantes pero la integración del AVE en el currículo del centro implica una transformación de las técnicas de enseñanza y aprendizaje y un replanteamiento de los roles del profesor y del alumno. Por ello, daré algunas pistas acerca de cómo diseñar y supervisar un curso de estas características de modo que se optimicen al máximo los recursos humanos del centro y se logre la consecución del fin didáctico mismo, el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

2.2. Presentación del método empleado y de la estructura de la memoria: visión de la secuencia de capítulos y epígrafes.

Para alcanzar los objetivos indicados llevo a cabo a una revisión bibliográfica desde los siguientes puntos de vista:

- Revisión de las herramientas existentes para el análisis de materiales multimedia y de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje
- Revisión de las teorías de aprendizaje que justifican el uso de los entornos virtuales
- Análisis de la importancia de la modalidad semipresencial en la educación del futuro y descripción de los nuevos roles del profesor y del alumno que acarrearán el uso de los EVE/A (entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje) en esta modalidad
- La práctica de los profesores en el desarrollo de la programación de los cursos del AVE en la modalidad semipresencial

Trabajar con la nueva plataforma del AVE, el AVE 2.0, ha sido todo un reto y me ha permitido ver de cerca el laborioso trabajo que supone el diseño e implementación de este tipo de entornos virtuales. Al fin y al cabo, el trabajar con una herramienta tan nueva y que actualmente se encuentra en continuo cambio se aproxima mucho a la realidad de la sociedad de la información en que vivimos y ha supuesto una gran oportunidad de poner a prueba mi capacidad de adaptación.

Valga esta memoria como ejemplo de que podemos facilitar una adecuada integración del AVE en la enseñanza semipresencial de los centros del Instituto Cervantes dando el apoyo necesario a los docentes.

1. Índice
2. Introducción
 - 2.1. Objetivo de la memoria y justificación de la misma
 - 2.2. Método empleado y estructura de la memoria
3. El análisis del AVE
 - 3.1. La plataforma de e-learning
 - 3.1.1. El entorno de trabajo del alumno-herramientas de comunicación y de información-
 - 3.1.2. El entorno de trabajo del profesor-herramientas de comunicación y de información-
 - 3.1.3. Las herramientas de seguimiento y evaluación
 - 3.2. La estructura de los cursos en relación con los niveles de referencia
 - 3.3. Los temas y las sesiones en relación con los principios metodológicos
 - 3.4. Las actividades y los materiales didácticos multimedia
 - 3.5. Conclusiones del análisis
4. Estado de la cuestión y fundamentación
 - 4.1. El AVE (Aula virtual de español)
 - 4.1.1. Los EVE/A (Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje)
 - La flexibilidad de los EVE/A
 - El aprendizaje colaborativo y el trabajo cooperativo
 - Las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas
 - La interactividad
 - El sistema de seguimiento inteligente y de evaluación
 - 4.1.2. Los materiales multimedia
 - La estructura modular de los materiales
 - Multimedia, hipertexto e hipermedia
 - 4.2. El “blended learning” o la enseñanza semipresencial
 - El uso del AVE en los centros del Instituto Cervantes
 - 4.3. La educación del futuro
 - 4.3.1. El papel del profesor
 - El tutor del AVE 2.0
 - 4.3.2. El papel del alumno
5. Propuesta de programación de un curso semipresencial
 - La clase cero
6. Conclusiones
7. Bibliografía
8. Anexos

8.1. Plantillas de análisis del AVE

8.2. Agradecimientos

3. Análisis del AVE 2.0

Para el análisis del AVE 2.0 también he tenido que tener en cuenta el AVE 1.0 debido a que, a día de hoy, la nueva plataforma no ha alcanzado aun la plena funcionalidad y no están disponibles ciertas herramientas de trabajo como el chat, el banco de recursos y el glosario. Sin embargo, he experimentado ciertos problemas a la hora de utilizar ambas plataformas en un mismo ordenador.

Para evaluar el entorno he desarrollado cuatro plantillas de análisis complementarias e interrelacionadas referentes a diversos componentes que merecen tratamientos diferenciados y que son significativos tanto para el tutor como para los alumnos (ver anexo1):

-La plataforma de e-learning o LMS (Learning management system) con los diferentes entornos de trabajo y con las herramientas de comunicación, de información y de evaluación correspondientes.

-Los temas y las sesiones de los cursos en relación con los principios metodológicos.

-La estructura de los cursos a partir de los diferentes niveles de referencia del español.

-Las actividades y los materiales didácticos multimedia.

Las cuestiones más puramente relacionadas con los roles del profesor y del alumno y con las técnicas de enseñanza y aprendizaje que fundamentan estos EVE/A (entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje) las trataré en el epígrafe del estado de la cuestión por considerar que pertenecen a un ámbito didáctico condicionado por la modalidad de enseñanza elegida y por el contexto de aplicación.

Las plantillas de análisis han sido elaboradas a partir de diferentes documentos centrados en la evaluación de EVE/A tales como: un documento elaborado por la OTA (*Office of Technology Assessment*) (1988) para la evaluación del software y los principios e implicaciones para el diseño de materiales multimedia de Park y Hannafin (1993)¹; un modelo de evaluación de Squires y McDougall para software educativo y una herramienta de evaluación pedagógica de material didáctico elaborada por el Grupo de Investigación de Tecnología Educativa (GITE) de la Universidad de Murcia² y, finalmente, unas plantillas de evaluación y comentarios de Herminia Provencio Garrigós (O. Juan Lázaro, 2001; J. Fernández Pinto y O. Juan Lázaro, 2000; M. Higuera García, 2002; M. Cruz Piñol, 2002; L. Codina, 2000; P. Marquès, 1999)³.

He optado por tomar como unidad de análisis del AVE la primera etapa del tema 1 del curso B1.1 de la plataforma del AVE 2.0 ya que según he podido deducir tras el análisis, en este

1 En CABERO ALMENARA, J. ; DUARTE HUEROS, A. (1999), "Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia". Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 13: 23-45.

2 En MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. ; PRENDES ESPINOSA, M^a,P. ; ALFAGEME GONZÁLEZ, M^a,B. ; AMORÓS POVEDA, L. ; RODRÍGUEZ CIFUENTES, T.; OLANO FERNÁNDEZ, I.M. (2002), "Herramienta de evaluación de multimedia didáctico". Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 18.

3 En PROVENCIO GARRIGÓS, H. (2006), "Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza / aprendizaje del verbo". redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, N. 6.

curso, la etapa constituye el objeto de aprendizaje ⁴ empleado como unidad de diseño. No por ello he dejado de analizar también la tarea final y la aventura gráfica interactiva.

3.1.La plataforma de e-learning o LMS (Learning management system) es el sistema gestor del aprendizaje, que analizaré a partir de los diferentes entornos de trabajo y de las herramientas de comunicación, de información y de evaluación de que dispone.

En relación con su **flexibilidad de uso**, vemos que el AVE 2.0 es compatible con los diferentes sistemas operativos (Windows, Linux y Mac OS) y con los navegadores de uso común (Explorer, Netscape). Además, para su uso tan solo es necesario instalar un número reducido de programas auxiliares: Java (solo para la grabadora y para el chat) y Flash 8.0.

Por otra parte, el cambio fundamental del AVE 1.0 al AVE 2.0 ha sido el hecho de que los materiales didácticos multimedia se han independizado de la plataforma gestora de aprendizaje lo que permite que dichos materiales puedan funcionar en otras plataformas.

El entorno virtual es, por tanto, flexible en la medida en que sigue un modelo de referencia general de creación, clasificación y secuenciación de los contenidos, al que nos referiremos más adelante. Estas especificaciones nos permiten localizar y compartir contenidos y lo que es más importante, si cabe, reutilizarlos en otros contextos y con otras plataformas para lograr un objetivo educativo dado.

Así pues, los tutores y los jefes de estudio podrán configurar un curso para un grupo de alumnos dado seleccionando los materiales (por temas), las herramientas de comunicación, información y evaluación a las que tendrá acceso el alumno y la duración del curso. Para ello, sería conveniente dotar a los tutores y a los jefes de estudio de programas de búsqueda de actividades, a partir de datos que las describan externamente, y de programas de selección de las herramientas de trabajo.

El uso de **Java** condiciona el tiempo de acceso y de uso del AVE. A la hora de acceder a determinadas pantallas debemos esperar durante un cierto tiempo a que se descarguen las aplicaciones. Aún teniendo instalado el programa Java en el ordenador son necesarias algunas actualizaciones para su adecuada implementación. En el ordenador personal debemos tener una conexión a Internet lo suficientemente rápida. En el caso de encontrarnos en un centro educativo en el que los ordenadores están protegidos habrá que ponerse en contacto con el servicio técnico para que nos suministre la clave necesaria para su instalación o actualización.

La navegación determina en gran medida la agilidad de paso por la diferentes pantallas. En caso de que tras la realización de la actividad el alumno pulse en *siguiente* tanto si la respuesta es válida como si no podrá pasar a la siguiente pantalla pero no quedará registrado el ejercicio.

⁴ El término *objeto de aprendizaje* es fundamental para la estructura de los materiales de este tipo de entornos. Su definición aparecerá en el subepígrafe del siguiente capítulo dedicado a los materiales multimedia.

La navegación es libre y podrá volver atrás pero sin que quede constancia del trabajo realizado. En cambio, si el alumno pulsa el botón *aceptar* para informar al sistema de que da por finalizado el ejercicio lo que permitirá la validación del mismo, será el propio sistema el que le invite a pasar a la pantalla siguiente mediante el parpadeo de las flechas que aparecen al lado de *siguiente*. Resulta un poco confuso para el usuario el que, en ocasiones, para pasar de pantalla haya que pulsar en *siguiente* y, otras veces, haya que pulsar en la flecha del índice superior ya que para el alumno cada pantalla es una actividad y es difícil que conciba que una actividad abarca varias pantallas. En este sentido, es importante que el tutor sepa qué decir ante la pregunta del alumno *¿Cómo sigo?*

La navegación es en árbol y el alumno puede situarse fácilmente dentro de los contenidos con las indicaciones que aparecen en la parte superior izquierda de la pantalla que le indican dónde está y adónde va (tema, sesión y actividad).

La barra de herramientas que aparece en la parte izquierda de la pantalla pretende facilitar la interacción con el material. No todos los botones están activos en todo momento.

El botón ***solución*** no está activo en los ejercicios de observación y en las actividades colaborativas.

El botón de ***ayuda*** permite conocer el funcionamiento y las pautas de navegación por el entorno.

El tutor debe saber que el alumno solo tendrá acceso a la ***traducción*** de los enunciados si previamente ha elegido dicha opción al acceder al curso antes de introducir las claves.

El **teclado flotante** supone una gran mejora con respecto al AVE 1.0 ya que permite que las vocales acentuadas, los signos de interrogación y de exclamación de apertura y la ñ, entre otros, sean de fácil acceso. Esta aplicación facilita mucho el trabajo del alumno tanto en el caso de que tenga que trabajar en un centro del Instituto Cervantes con un teclado qwerty con ñ incorporada que le resulte ajeno como en el caso de tener que utilizar otro tipo de teclado que no incluya la ñ ni las facilidades para la acentuación de vocales.

La interfaz gráfica es consistente por su sencillez y su transparencia. Una vez que ya nos hemos familiarizado con el uso de la misma logramos optimizar el tiempo y el esfuerzo.

Las instrucciones de las actividades me han parecido claras pero, en ocasiones, he pasado un cierto tiempo probando el funcionamiento de la interacción con el sistema teniendo que abstraerme de los contenidos.

Además he sido consciente de que, a veces, a falta de una lectura adecuada de la instrucción me he perdido en la realización de la actividad. Para evitar este tipo de dificultades es conveniente que se haga un buen uso de la *ayuda* que aparece en la barra de herramientas de la izquierda.

Las herramientas de comunicación que pueden emplearse en el AVE 2.0 son de dos tipos, sincrónicas y asincrónicas. Dentro de las herramientas sincrónicas está presente el chat. Entre las herramientas asincrónicas están presentes el correo electrónico, el tablón de anuncios, el foro

y el calendario. Algunas de estas herramientas son de carácter fundamentalmente informativo como el calendario y el tablón de anuncios.

Para analizar las herramientas de comunicación, información y evaluación es conveniente hacerlo desde los diferentes escenarios de trabajo, el del alumno y el del tutor, de manera alternativa puesto que se dan diferencias notables entre ambos.

3.1.1.El entorno de trabajo del alumno-herramientas de comunicación e información-

Voy a empezar por el análisis de las diferentes herramientas del escenario de trabajo del alumno. La Sala de Estudio es lugar de trabajo tanto individual, para el propio alumno, como grupal ya que sirve de encuentro entre los estudiantes de un mismo grupo y su tutor.

Tanto en el escenario de trabajo del alumno como en el del tutor existe **un sistema de alarmas** que repasa las principales herramientas de comunicación con el tutor y con los compañeros para avisar al alumno de la nueva información que hay disponible en ellas. El alumno verá los últimos mensajes enviados al foro y las anotaciones del tablón de anuncios y del calendario para los próximos días. La alarma de *Última conexión* indica al alumno cuándo fue la última vez que trabajó en el curso y le recuerda cuánto tiempo de conexión al AVE tiene todavía, indicando la fecha de caducidad de su clave.

En el apartado de Comunicaciones el estudiante accede a las herramientas de comunicación que le pondrán en contacto con el tutor y con el resto de compañeros de su grupo: el correo electrónico, el chat y el foro. Además, en la Sala de comunicaciones aparece la presentación del tutor.

El correo electrónico permite al alumno comunicarse de manera asincrónica con sus compañeros y con el tutor. Esta herramienta de comunicación tiene las particularidades propias de cualquier sistema de gestión de correos electrónicos basado en web como son la posibilidad de responder, reenviar, eliminar e imprimir correos adjuntando archivos.

El foro es creado por el tutor y el alumno podrá participar enviando mensajes. Los mensajes deben cumplir una serie de requisitos mínimos o normas de conducta: que estén personalizados, que aparezca resumido el contenido en *asunto* y que muestren agradecimiento ante cualquier ayuda recibida. El alumno podrá modificar sus propias intervenciones en el foro.

El alumno podrá mantener conversaciones mediante **el chat** con sus compañeros y con el tutor en el momento en que estén conectados en las salas de chat creadas por el tutor.

El calendario, organizado por meses y años, permite al alumno incluir sus propias anotaciones privadas que aparecerán en color negro y que pueden ser modificadas tanto por el tutor como por el propio alumno. El alumno podrá escribir anotaciones para recordar las fechas de entrega de las actividades y las citas en el chat con sus compañeros y con el tutor para la realización de las actividades colaborativas. Además, el alumno podrá leer las anotaciones del tutor que aparecerán en color azul y que solo podrá modificar el propio tutor.

El tablón de anuncios puede servir para informar al alumno del desarrollo de alguna actividad fuera de las ya programadas o para anunciar la creación de un nuevo foro. El alumno no puede intervenir en el tablón de anuncios aunque puede sugerir al tutor que incluya una información determinada.

La presentación del tutor muestra al alumno una foto y algunos datos del tutor como su nombre, su dirección de correo electrónico y un texto elaborado por el propio tutor sobre sí mismo.

En el AVE 1.0 **el Aula Abierta** es un espacio para la comunicación con otros estudiantes que tengan un mismo nivel de español que no pertenezcan a su grupo y, para ello, dispone de las herramientas de comunicación del chat y del foro. Además, **la Guía del alumno** describe al alumno los distintos componentes del AVE: los entornos de trabajo; el funcionamiento de las herramientas de comunicación; los objetivos y la estructura de los cursos; el material didáctico; la metodología empleada; el sistema de seguimiento y de evaluación y las funciones del tutor. En el AVE 1.0 **el banco de recursos** permite a los alumnos obtener información complementaria mediante enlaces a páginas web de diccionarios y de prensa, entre otros.

3.1.2.El entorno de trabajo del profesor-herramientas de comunicación y de información-

El tutor seleccionará las herramientas de comunicación según el tipo de comunicación que quiera que se dé. La comunicación puede ser privada (del tutor con un alumno) o grupal (del tutor con todo el grupo); unidireccional (el tutor introduce notas informativas en el tablón de anuncios o en el calendario) o bidireccional (el tutor interacciona con los alumnos a través del foro y del chat) y asincrónica (mediante el correo electrónico, el foro, el tablón de anuncios y el calendario) o sincrónica (mediante el chat).

En el escenario de trabajo del tutor existe **un sistema de alarmas** que repasa las principales herramientas de comunicación entre el tutor y los alumnos u otros tutores y de seguimiento del trabajo de los alumnos para avisar al tutor de las novedades. El profesor verá los últimos mensajes enviados al foro y las anotaciones del calendario para los próximos días pero no aparecerán las anotaciones del tablón de anuncios. La alarma de *Última conexión* indica al profesor cuándo fue la última vez que trabajó en el curso. Además el tutor podrá ver la relación de alumnos que hace tiempo que no se conectan y podrá hacer el seguimiento del trabajo de cada uno de ellos.

En el apartado de Comunicaciones del escenario de trabajo del tutor aparecen una serie de herramientas que le van a permitir organizar el trabajo con su grupo y comunicarse con los alumnos de su grupo y con otros tutores.

El correo electrónico permite al profesor comunicarse de manera asincrónica con sus alumnos y con otros tutores. Ya hemos visto las características propias de este sistema de comunicación al analizar el escenario de trabajo del alumno.

El tutor puede crear **un foro** tanto simple como con hilos, según el modo en que se ordenen las intervenciones. En los foros simples o de debate las intervenciones se presentan secuencialmente, sin jerarquía. En los foros de pregunta-respuesta se ven los mensajes en hilos (las intervenciones se muestran de forma ramificada). El tutor puede crear un foro para un solo grupo o para varios grupos. El foro también puede servir para comenzar un debate o para compartir el resultado de la tarea final. Es aconsejable que el tutor deje claras las normas de conducta a la hora de intervenir en este tipo de espacios. Además es conveniente que el tutor indique cuál será el horario de moderación del foro y que notifique los periodos de desconexión cuando estos sean prolongados.

El profesor podrá desde su entorno de trabajo gestionar las salas de **chat** que haya abierto para cada grupo de alumnos. El profesor podrá además emplear el chat para comunicarse con otros tutores.

El calendario organizado por meses y años permite al profesor incluir sus propias anotaciones privadas que aparecerán en color negro y que tan solo puede leer y modificar el propio tutor. Además, el tutor podrá incluir anotaciones, que aparecerán en color azul, y que podrán leer el tutor y los alumnos.

El tablón de anuncios puede servir para informar al alumno del desarrollo de alguna actividad fuera de las ya programadas o para anunciar la creación de un nuevo foro. El tutor puede crear un anuncio para uno o varios grupos con una fecha de caducidad posterior al día en que se encuentre.

La presentación del tutor muestra al alumno una foto y algunos datos del tutor como su nombre, su dirección de correo electrónico y un texto elaborado por el propio tutor sobre sí mismo. Quizá sería una buena idea poder crear dentro del escenario de trabajo del alumno un apartado similar al de la presentación del tutor pero para la presentación de los alumnos, ya veremos más adelante cómo podría explotarse una herramienta de este tipo.

La Sala de profesores es el lugar para el trabajo individual del tutor y para el intercambio de actividades y experiencias con otros tutores. El tutor tendrá unas fichas con los datos de otros tutores y tendrá acceso al curso de formación de tutores en línea. Además, el curso de formación de tutores guía al profesor por el entorno, lo informa sobre la explotación de los cursos y lo introduce en los principios y estrategias básicos de la formación virtual.

En el AVE 1.0 la Sala de profesores cuenta con **un banco de recursos** que el jefe de estudios pone a disposición de los tutores. Entre los materiales de dicho banco pueden aparecer actividades catalogadas, propuestas de explotación de las tareas finales, materiales complementarios recomendados e índices de contenidos, todo ello clasificado según los niveles.

En la etapa que he analizado tan solo se contemplaba el uso del chat y del foro para la realización de actividades colaborativas (Tarea final). En el AVE 2.0, a diferencia del AVE 1.0, las actividades colaborativas tan solo están presentes en la tarea final y no a lo largo de las

diferentes sesiones. Sería de gran utilidad para los profesores el poder contar con un banco de materiales constituido únicamente por actividades colaborativas para poder utilizarlas en las sesiones presenciales o en las tutorías sincrónicas.

3.1.3. Las herramientas de seguimiento y evaluación

El fin último de la evaluación es recoger datos que nos sirvan para poder hacer una reflexión sistemática que nos conduzca a la realización de mejoras. La evaluación formativa, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, permite introducir mejoras y reconducir la enseñanza.

Por una parte, la evaluación del tutor se centra en la valoración de actividades concretas de respuesta abierta y en la valoración final del proceso para orientar al alumno en la mejora de su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la evaluación automática en las actividades de respuesta cerrada permite al estudiante saber qué ha hecho hasta ahora y qué le queda por hacer.

En el escenario de trabajo del tutor existe un apartado de **seguimiento** mediante el cual el tutor puede seleccionar un alumno aplicando un filtro de seguimiento. De este modo, podrá ver sus intervenciones en los distintos foros y sus propias notas relacionadas con el curso.

Este sistema de seguimiento le permitirá conocer diversas informaciones sobre el alumno, como por ejemplo, el tiempo transcurrido desde su Última conexión, desde el inicio del curso y el tiempo restante de licencia. En relación con las sesiones, podrá ver cuáles ha iniciado, cuáles no y cuáles ha finalizado. En relación con las actividades, podrá saber cuáles ha realizado y cuáles ha empezado, el número de intentos y el porcentaje de aciertos.

El tutor puede, a través de este sistema de seguimiento y evaluación, enviar un correo electrónico al alumno para hacer alguna valoración o comentario pertinentes y también puede redactar y enviar el informe de evaluación de la tarea final.

En el caso de la tarea final, es el tutor el que lleva a cabo la evaluación y proporciona retroalimentación al alumno después de haber revisado y valorado cada actividad incluyendo los comentarios pertinentes en un informe o visión general.

En **el test de autoevaluación**, denominado *aduanas* en el AVE 1.0, se lleva a cabo una valoración automática mediante la validación de la respuesta y la posterior valoración de la calidad de la misma con respecto a un nivel dado. En este caso no se permite al alumno ver los errores que está cometiendo ni modificar las respuestas que piense que son incorrectas.

La evaluación es, por tanto, final pues se lleva a cabo al finalizar la etapa. Los datos se registran al final y el sistema elabora un informe de valoración automática. Dicho informe proporciona al alumno tanto el porcentaje de aciertos con respecto al nivel correspondiente que le permite conocer en qué estadio del proceso de aprendizaje se encuentra, como un mensaje de ánimo o refuerzo en el que se orienta al estudiante sobre cómo seguir aprendiendo.

Para poder analizar el tipo de evaluación en el escenario de trabajo del alumno me pongo en su lugar y recorro cada pantalla realizando cada actividad tanto correcta como incorrectamente. La

evaluación mediante el seguimiento es individual, formativa y se lleva a cabo mediante la validación de cada actividad indicando los errores cometidos e invitando a los alumnos a que vuelvan a intentarlo en el caso de las respuestas incorrectas. Se indican los errores y los aciertos mediante un código de colores. Sería conveniente generar refuerzos mediante mensajes de ánimo que aumentasen la motivación del alumno y redujesen su grado de ansiedad. En algunas actividades también aparece la posibilidad de registrar los resultados. De esta manera el alumno, como responsable de su propio aprendizaje, puede tener una visión general del material didáctico realizado o del ritmo de trabajo en términos de porcentajes. En ciertas actividades, como las de formulación de hipótesis, los alumnos no podrán registrar los resultados.

3.2. La estructura de los cursos en relación con los niveles de referencia

Los niveles de referencia para el español son el desarrollo de los niveles comunes de referencia establecidos por el MCER (Marco común europeo de referencia)⁵ y constituyen una parte importante de la versión actualizada del Plan Curricular del Instituto Cervantes de 2006 ya que incluyen el desarrollo de los objetivos generales y de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los seis niveles del currículo (A1, A2, B1, B2, C1, C2) pero no incluyen especificaciones sobre los objetivos específicos, los criterios metodológicos o de evaluación. Los cursos del AVE están organizados según los niveles de referencia del MCER pero solo incluyen el desarrollo de los contenidos de enseñanza y aprendizaje para cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1). Sería de gran utilidad que los docentes tuviesen ciertos criterios metodológicos o de evaluación a seguir para el correcto uso del AVE. Sin olvidar que algo como la delimitación de los objetivos, tanto generales como específicos, es una ardua labor digna de ser considerada aparte.

El AVE está, además, organizado en cuatro niveles de aprendizaje siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 1994: inicial, intermedio, avanzado y superior.

⁵ MCER es un documento publicado en el año 2001 por el Consejo de Europa que establece una base común de acción pedagógica válida para la comparación de los distintos sistemas educativos europeos.

		PCIC ⁶ (1994)	MCER	CURSOS	TEMAS
AVE	A (usuario básico)	Inicial	Nivel A1 Acceso	Curso A1.1	t1,t2,t3
				Curso A1.2	t4,t5,t6
			Nivel A2 Plataforma	Curso A2.1	t1,t2,t3
				Curso A2.2	t4,t5,t6
	B (usuario independiente)	Intermedio	Nivel B1 Umbral	Curso B1.1	t1,t2,t3
				Curso B1.2	t4,t5,t6
				Curso B1.3	t7,t8,t9
				Curso B1.4	t10,t11,t12
		Avanzado	Nivel B2 Avanzado	Curso B2.1	t1,t2,t3
				Curso B2.2	t4,t5,t6
				Curso B2.3	t7,t8,t9
				Curso B2.4	t10,t11,t12
	C (usuario competente)	Superior	Nivel C1 Dominio	Curso C1.1	t1,t2,t3
				Curso C1.2	t4,t5,t6
				Curso C1.3	t7,t8,t9
				Curso C1.4	t10,t11,t12

Cada nivel del Plan Curricular se divide en cuatro cursos de tres temas. Cada curso tiene una duración de 60 horas. Cada nivel requiere una duración de trabajo de 240 horas. Esta duración de los cursos está abierta a modificaciones en función de las necesidades del centro y de los alumnos.

Cada curso se divide en un currículo principal (itinerario pedagógico) compuesto por tres temas y en un material complementario de ampliación y de contextualización.

⁶ PCIC es el Plan Curricular del Instituto Cervantes de 1994 ya que en 2006 ha sido publicado el nuevo Plan Curricular.

Curso	Currículo principal	T1	s1,s2,s3	Test de autoevaluación	Tarea final colaborativa y Aventura gráfica interactiva	Actividades didácticas	Pantallas	
			s4,s5,s6	Test de autoevaluación				
			s7,s8,s9	Test de autoevaluación				
		T2						
		T3						
		Material complementario	De consulta	Fichas de consulta				
	Glosario (seleccionado según el nivel)							
	De trabajo		Taller de práctica					
			Sonidos y letras					
			Técnicas de estudio					
En Internet								

Cada tema se divide en nueve sesiones de trabajo que corresponden a una hora aproximada de trabajo autónomo en el ordenador. Cada tema está, a su vez, dividido en tres etapas. Una etapa son tres sesiones. En el AVE 2.0 los cursos constituyen un conjunto de actividades de un determinado nivel, que por el hecho de estar más desvinculadas unas de otras que en el AVE 1.0 podrán emplearse “como se quiera”. La etapa constituye la unidad de diseño en el curso B1.1 que he analizado y es, por tanto, un objeto de aprendizaje reutilizable y recuperable en diversos contextos. En cada sesión hay un número variable de actividades didácticas que pueden desarrollarse en una o varias pantallas sucesivas. Después de cada tres sesiones hay un test de autoevaluación. Así que a cada tema le corresponden tres test de autoevaluación y una tarea final colaborativa, en la que el alumno practica de forma más libre los contenidos aprendidos interactuando con sus compañeros. Estas tareas son evaluadas por el tutor. Al final de cada tema hay un episodio de la aventura gráfica interactiva en la que se recogen los contenidos lingüísticos y culturales del tema de una forma lúdica. La aventura gráfica interactiva es una simulación del mundo real en la que el alumno tiene que asumir el papel de un determinado personaje y debe realizar una serie de tareas para alcanzar el objetivo final. En este caso, el alumno toma el control sobre su aprendizaje mediante la toma de decisiones y la interacción con el medio.

El análisis de **los contenidos** se llevará a cabo a partir del estudio del índice del tema 1. La formulación de los contenidos es clara aunque todavía no aparece en los términos propios del nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El volumen de información es suficiente ya que permite realizar una sesión en una clase tipo de x horas.

Cada sesión tiene unos contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales concretos que se hacen explícitos. Los contenidos gramaticales y léxicos están al servicio de los contenidos funcionales lo que nos indica que lo que prima es el aspecto comunicativo. Y, en cuanto a los contenidos estratégicos, en esta etapa está presente la gestualidad en los saludos y presentaciones (dar besos o dar la mano). Pero ¿qué pasa con las diferencias existentes en Hispanoamérica?

Además, ya que, tal y como apuntaremos más adelante, la presencia de la actividades de expresión escrita es predominante quizá sería útil que también se hiciesen explícitos los contenidos discursivos de cada una de las sesiones.

Los contenidos socioculturales abarcan el curso completo y no se especifica cuáles corresponden a cada sesión. ¿Acaso es porque no se puede hacer una división exacta de los mismos en términos de sesiones? En este caso los dos primeros corresponderán a la etapa 1 que estoy analizando. Dentro de estos contenidos socioculturales, cabría hacer una división en contenidos culturales (o de lo que se denomina Cultura con c mayúscula) y en contenidos estratégicos, más puramente relacionados con aspectos socioculturales. En la etapa analizada aparecen, como Cultura con c mayúscula, referencias al cine español pero es una lástima que no aparezca ni una sola referencia al cine hispanoamericano.

Los contenidos socioculturales ofrecen, en la etapa vista, una imagen de la realidad social un poco sesgada. Se limitan a las cuestiones propias de la sociedad española e incluso son poco representativos de la variedad y de la riqueza socioculturales de la propia península. Quizá si ampliamos el análisis al curso completo el desequilibrio no sea tan grande.

En los materiales analizados no hay una gran representación de la diversidad social, de hombres y mujeres de diferentes niveles económicos, creencias y grupos étnicos, del mundo hispanoamericano. Pero tal y como ya hemos dicho puede deberse a que la unidad de análisis es demasiado restringida.

La correcta adecuación de los contenidos a **los objetivos** dependerá de que se hayan considerado correctamente las necesidades y los intereses del grupo a la hora de seleccionar la modalidad de enseñanza, las herramientas de trabajo y los materiales, para lograr un fin didáctico concreto.

Será el tutor del curso el que determine los objetivos a partir de los datos obtenidos del análisis de necesidades del grupo y de la modalidad de enseñanza elegida. El tutor podrá definir los objetivos generales en términos de capacidades comunicativas, qué cosas tienen que conocer y

saber hacer los alumnos para lograr la consecución de determinadas tareas, y los objetivos específicos para el desarrollo de las diferentes actividades comunicativas de la lengua.

La variedad lingüística principal de los materiales del AVE en el nivel inicial se basa en el español peninsular central, neutralizado en los rasgos que son marcadamente exclusivos o propios, pero en los niveles superiores incluye también las variedades periféricas. La selección de esta variedad se debe a los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y a su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para las propias comunidades hispanoamericanas.

Será muy enriquecedor que el profesor, como fuente de input, aporte la norma culta de la variedad perteneciente a la localización geográfica de la que sea originario.

En la etapa que he analizado se destaca el uso del tuteo en la península frente al uso del voseo en algunas zonas de Hispanoamérica pero esta última opción aparece de manera opcional y periférica.

3.3. Los temas y las sesiones de trabajo en relación con los principios metodológicos

El AVE se fundamenta en una metodología comunicativa basada en el enfoque por tareas y orientada a la acción.

La gramática cobra sentido en función de los objetivos últimos de carácter comunicativo.

El enfoque orientado a la acción tiene una concepción de los alumnos como agentes sociales que tienen tareas que hacer y para ello llevan a cabo una serie de acciones mediante las cuales activan sus competencias a través de las estrategias de comunicación oportunas en un entorno específico.

La tarea final está constituida por un conjunto estructurado de actividades y para su realización el alumno tiene que interactuar con otros alumnos. En este curso la tarea final es pedagógica más que una tarea de la vida real y, quizá por ello, no hay un producto final claramente definido. Aunque la tarea final debería ser el eje articulador de las sesiones, en este caso, no está tan claro. Los materiales de las tres sesiones analizadas facilitan la realización de la tarea final por parte del alumno pero no se ve que estén enfocados claramente a la consecución de un producto final ni creados *ad hoc*. Da la impresión de que se ha partido de los materiales para la elaboración de la tarea final y no al contrario.

En la etapa analizada vemos muestras de lengua reales (diálogos) contextualizadas en situaciones auténticas.

Además, hay una integración de las diferentes actividades comunicativas de la lengua aunque se perciba un claro desequilibrio ya que hay gran cantidad de actividades de comprensión lectora, de expresión escrita y de comprensión auditiva frente a la casi inexistente expresión oral (una sola actividad en toda la etapa).

En cada sesión de la etapa analizada, las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje están estructuradas del siguiente modo: muestra de lengua, sistematización de contenidos y práctica controlada. Dentro de las propias sesiones no aparecen actividades de práctica libre. En la tarea final predominan las actividades de práctica de más controlada a menos controlada. Las actividades de práctica consisten fundamentalmente en redactar argumentos o diálogos, así pues, la expresión escrita es la actividad comunicativa de la lengua presente por excelencia.

En la tarea final se emplean las herramientas de comunicación asincrónica (el foro) y sincrónica (el chat) entre los miembros del grupo. Con ello, vemos que se fomenta el aprendizaje colaborativo, basado en la teoría constructivista del aprendizaje, que hace hincapié en el aprendizaje a través del diálogo social mediante la participación activa y la interacción de los miembros del grupo. La interacción es, por tanto, bidireccional pues las funciones de emisor y receptor se intercambian fácilmente.

El papel del ordenador está basado en un enfoque cognitivo ya que proporciona un input comprensible y permite al alumno la realización de actividades de análisis y de inducción.

3.4. Las actividades: la tipología de interacciones y los materiales didácticos multimedia

La gradación de las actividades con respecto al **nivel de dificultad** viene determinada por la tipología de las mismas según su finalidad dentro de la secuencia didáctica. Las actividades van de más controladas o cerradas a más libres o abiertas y de la comprensión a la producción. Se percibe por tanto una interdependencia entre las actividades de una misma sesión pero en el AVE 2.0 es más difícil ver dicha interdependencia entre las diferentes sesiones que en el AVE 1.0.

Como ya hemos visto en el epígrafe anterior, las actividades en relación con **las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje** en cada sesión, de la etapa analizada, están estructuradas del siguiente modo: muestra de lengua, sistematización de contenidos y práctica controlada. Las actividades de práctica libre están presentes únicamente en la tarea final.

Aunque las muestras de lengua son reales (diálogos) y están contextualizadas en situaciones auténticas, el video de la sesión 1 me ha parecido muy artificial y los diálogos muy forzados.

Se da una integración de las diferentes **actividades comunicativas de la lengua** aunque se perciba un claro desequilibrio ya que hay gran cantidad de actividades de comprensión lectora, de expresión escrita y de comprensión auditiva y audiovisual frente a la casi inexistente expresión oral (una actividad en toda la etapa). Además, no hay actividades de mediación ni de interacción oral.

Sin embargo, he percibido algún aspecto mejorable en dichas actividades como por ejemplo: en la sesión 2 aparece una actividad de comprensión auditiva que está desvirtuada, no es imprescindible escuchar el audio para realizar la actividad.

Es muy interesante que se puedan explotar las imágenes en movimiento mediante el uso del video sin voz, posibilidad que existe en el aula tradicional. Quizá por la falta de costumbre del uso de esta modalidad en el ordenador (video sin voz) habría que explicar previamente a los alumnos las ventajas de la misma.

Los tipos de actividades predominantes en la etapa analizada, según **el tipo de interacción del alumno con el sistema**, son: relacionar o asociar elementos (tanto discursivos como imágenes); ordenar secuencias; clasificar exponentes; responder a preguntas de respuesta cerrada; seleccionar la opción correcta; completar textos (rellenar huecos); escuchar un audio; ver vídeos, etc. Sin embargo, tan solo en la tarea final están presentes otro tipo de actividades tales como las de respuesta abierta (redactar textos) y las de comunicación real mediante el foro y el chat.

Me parece que el uso de la sopa de letras en el test de autoevaluación podría generar un alto grado de ansiedad en el alumno pues ¿no estamos midiendo su paciencia más que su nivel de vocabulario?

En relación con los diversos tipos de interacción existentes, se produce una interacción cognitiva bidireccional en el uso del chat y del foro por parte de los alumnos en el desarrollo de la tarea final. También se da una interacción cognitiva interpersonal entre los alumnos y el profesor a la hora de llevar a cabo la evaluación de la tarea final. Aunque no por ello debemos olvidar la presencia de una interacción instrumental del alumno con los contenidos y con el equipo mediante la autoevaluación en tiempo real.

La concordancia de las actividades con los objetivos y con los contenidos dependerá de que el tutor haya fijado adecuadamente los objetivos y de que a partir de los mismos haya seleccionado los contenidos pertinentes.

En cuanto a los **recursos multimedia** empleados hay un predominio de textos escritos, de imágenes (ilustraciones y simulaciones), de videos y de sonido.

La estructura del material hipertexto es mixto ya que las sesiones tienen el material perteneciente a la secuencia principal organizado de manera lineal y luego de algunas actividades salen enlaces a materiales o a información complementaria de manera ramificada.

El hipertexto permite al alumno interactuar con el sistema y es flexible en cuanto que posibilita la adaptación de los materiales al estilo y ritmo de aprendizaje propios del alumno.

3.5. Conclusiones del análisis

A partir de los resultados obtenidos del análisis del AVE podemos concluir que la plataforma nos permite gestionar desde los entornos de trabajo del profesor y de los alumnos el uso de las herramientas de comunicación, de información y de evaluación correspondientes. Es una gran ventaja que la plataforma sea compatible con diferentes sistemas operativos y navegadores y que sea de fácil instalación.

Debemos cuidar que nuestros alumnos puedan interactuar con el sistema centrándose en los contenidos y, para ello, es conveniente que sean capaces de navegar por él con soltura.

Las diferentes herramientas de comunicación van a ser de gran utilidad no solo para mantenernos en contacto con nuestros alumnos y con otros profesores sino también para el correcto desempeño de las tareas del curso siguiendo siempre unos criterios de temporalización y unas normas de interacción determinadas. La gestión de las diversas formas de interacción posibles contribuirá al buen desarrollo del aprendizaje colaborativo. Además, nuestros alumnos sabrán en todo momento en qué estadio de su proceso de aprendizaje se encuentran gracias a la retroalimentación que reciban del propio sistema y a los sabios consejos de mejora del tutor.

La organización de los contenidos de los cursos del AVE según los niveles de referencia del MCER es de gran utilidad pero sería conveniente contar también con ciertos criterios metodológicos y de evaluación que facilitarían la labor docente.

Las tareas finales pueden servir de guía para la definición de los objetivos generales del curso en términos de capacidades comunicativas.

La capacidad de selección de los contenidos, a partir de unos criterios estandarizados, y de las herramientas de trabajo correspondientes dota al sistema de la flexibilidad necesaria para la correcta adaptación del currículo a las necesidades e intereses de un grupo de alumnos concreto. Podemos además variar la duración de un curso según convenga.

Como docentes debemos suplir la ausencia de actividades de práctica libre en las que se desarrolle fundamentalmente la expresión oral para que la secuenciación de las actividades, según las diferentes fases de aprendizaje, sea adecuada y para que se dé un equilibrio de las actividades comunicativas de la lengua. Con ello, los alumnos lograrán alcanzar unos objetivos específicos siguiendo un proceso de aprendizaje constructivo.

En el futuro sería interesante profundizar en el estudio de los criterios de selección de materiales para la consecución de la tarea final. Pues si el entorno virtual está basado en el enfoque por tareas ¿no debería ser la tarea el eje articulador de los materiales del curso?

4.Estado de la cuestión y fundamentación

El miedo a lo desconocido puede convertirse, en cierta forma, en curiosidad y en el placer de descubrir algo nuevo.(Simon, I.M, 2001)¹.

4.1. El AVE (Aula Virtual de Español)

En este epígrafe pretendo definir el AVE, hacer una breve reseña de las modificaciones que se han llevado a cabo desde su creación y reflexionar acerca de su integración en los centros del Instituto Cervantes.

El AVE 2.0 integra actualmente una serie de aplicaciones consistentes en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y en un conjunto de materiales didácticos multimedia secuenciados, conceptos que definiremos en el próximo epígrafe. Estas aplicaciones tienen una función específica y están, al mismo tiempo, relacionadas entre sí para responder a las necesidades de los alumnos, de los profesores y de los responsables académicos en los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE. Pero para que se produzca el aprendizaje es necesario que el AVE 2.0 esté integrado dentro de un contexto organizativo que facilite la interacción significativa con la estructura del entorno virtual. Así pues, tanto las características inherentes al entorno virtual como la calidad de los contenidos y de los multimedia y su capacidad para fomentar la interactividad y para reconstruir los ambientes de comunicación humana son importantes, pero más importante es que: los recursos estén integrados en el currículo (qué enseñar, cuándo, dónde, cómo y para qué enseñarlo); que los alumnos sepan qué se espera de ellos, cómo será el proceso de aprendizaje, y que los profesores tengan una formación (técnica y pedagógica) adecuada y puedan dedicar cierto tiempo a las tutorías.

Con respecto a las modificaciones que se están llevando a cabo en el AVE podemos remontarnos a septiembre de 2005, momento en que se comenzaron a actualizar los materiales didácticos multimedia y la plataforma de gestión del aprendizaje. Más recientemente, en enero de 2007, se puso en funcionamiento, en principio a modo de prueba, la nueva plataforma del AVE o AVE 2.0. Los cambios graduales que se han llevado a cabo hacen que a día de hoy aun no estén disponibles algunas herramientas de trabajo como el chat, el banco de recursos y el glosario. Está previsto que durante el 2007 convivan ambas plataformas hasta que el AVE 2.0 alcance la plena funcionalidad y, mientras tanto, serán los propios centros del Instituto Cervantes los que decidan qué plataforma usar.

El objetivo de esta actualización es, por una parte, ampliar su compatibilidad con los diferentes sistemas operativos (Windows, Linux y Mac OS) y con los navegadores de uso común (Explorer, Netscape) y facilitar su uso mediante la reducción del número de programas

¹ En SIMON, I-M. (2001), "El uso de la Internet en la enseñanza del E/LE". Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universitat de Barcelona.

auxiliares necesarios para su instalación que se limitará a Java (solo para la grabadora y para el Chat) y a Flash 8.0.

Por otra parte, se han independizado los materiales didácticos multimedia de la plataforma gestora de aprendizaje para que los materiales puedan funcionar en otras plataformas. De ahora en adelante, se podrá configurar un curso para un grupo de alumnos dado seleccionando los materiales por temas, las herramientas de comunicación, información y evaluación empleadas y la duración del curso. Para ello, será conveniente que se dote a los tutores y a los jefes de estudio de herramientas de búsqueda de actividades y de selección de las herramientas de trabajo.

Con la plena integración del AVE 2.0 en los centros, o normalización², se pretende poner al servicio de responsables académicos, profesores y alumnos los medios necesarios que faciliten la consecución de los objetivos del currículo de una manera más eficaz y flexible.

El éxito de la incorporación del AVE 2.0 en los centros dependerá, por una parte, de aspectos logísticos como que los usuarios dispongan de ordenadores con el ancho de banda necesario y con una conexión a Internet lo suficientemente rápida en el centro y en casa y que el centro cuente, también, con un servicio técnico para solucionar pequeños problemas. Además, el centro deberá contar con un aula multimedia de al menos diez puestos y con un ordenador portátil y un cañón proyector (eso último no es imprescindible).

Pero todo esfuerzo logístico será en vano si el AVE 2.0 no se integra en el currículo a través de un proyecto académico enmarcado en el PAC (Proyecto académico de centro). Dicho proyecto debería pasar por diferentes fases complementarias. En primer lugar, el análisis del entorno nos permitirá conocer el perfil del alumno y del profesor del centro, además de la situación de las NTIC (Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) en ese país. En segundo lugar, el responsable del AVE 2.0 o el RAM (Responsable del aula multimedia) del centro podría presentar el entorno a los profesores (metodología, estructura, herramientas, modalidades y tareas del profesor y del alumno). A continuación, es aconsejable que los tutores potenciales del AVE 2.0 hagan el curso de formación de tutores en línea que propone el AVE 2.0. Enmarcar dicho curso dentro de un proyecto que se desarrolle a lo largo de varios meses y en el que los tutores experimentados sirvan de apoyo a los tutores noveles aseguraría un mejor uso y una optimización del mismo. El grado de motivación es mayor cuando sabemos que hay alguien al otro lado para apoyarnos. Habrá que modificar el curso de formación de tutores del AVE según convenga para adaptarlo a la nueva plataforma.

² Stephen Bax (2003) utiliza el concepto de *normalización* para referirse al momento en el que la tecnología educativa se encuentra perfectamente integrada en la actividad docente de manera que pasa desapercibida (En De Basterrechea, J. P. ; Juan Lázaro, O, (2005), "Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE". FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua de futuro. Toledo.)

4.1.1. El EVE/A (Entorno virtual de enseñanza-aprendizaje)

En este epígrafe voy a definir un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje a partir de los fundamentos teóricos que caracterizan su funcionamiento y organización, otorgando especial importancia al factor humano. Partiré de consideraciones teóricas generales sobre los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y sobre el uso de las NTIC en el ámbito educativo para poder ir aplicándolas a posteriori al estudio del entorno virtual que nos concierne, el AVE 2.0.

He optado por partir de la definición de aula virtual que propusieron Gisbert y otros (1997-98, 32)³ como: *el concepto que agrupa las posibilidades de la enseñanza-aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por ordenador* para elaborar una definición más amplia aplicable al concepto de EVE/A (entorno virtual de enseñanza-aprendizaje). Un EVE/A es, pues, un espacio inmaterial que permite utilizar de manera eficiente todos los recursos tecnológicos disponibles para aplicar y reforzar las técnicas didácticas de aprendizaje cooperativo y colaborativo adaptándose a las necesidades de cada ámbito de aplicación.

Pero el elemento fundamental de los entornos virtuales que posibilita la mejora del proceso educativo no es tanto la tecnología como el factor humano. El profesor es el que finalmente debe servirse de la tecnología para aplicar las técnicas didácticas pertinentes aprovechando la capacidad de adaptación del entorno virtual.

En el caso de la educación a distancia vemos que el aumento de la incorporación de las NTIC ha permitido, según la Comisión Europea (1998)⁴, flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de espacio, tiempo, contenidos y recursos didácticos y también mejorar el acceso a los sistemas educativos a distancia. Sin embargo, estos entornos virtuales en la modalidad de enseñanza a distancia se enfrentan a dos problemas: uno es la tendencia natural de las personas a buscar relaciones sociales presenciales y, el otro, es el cambio de roles que supone para los alumnos y para los tutores que están acostumbrados a una enseñanza presencial tradicional. Más adelante reflexionaremos sobre cómo son las fórmulas semipresenciales las que permiten adaptarse mejor a las necesidades de los alumnos optimizando el uso de las infraestructuras y del personal del centro.

Estos entornos de formación presentan una serie de características distintivas: son flexibles; están basados en el aprendizaje colaborativo y en el trabajo cooperativo; emplean herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas; fomentan la interactividad y cuentan con un sistema de seguimiento inteligente y de evaluación.

A continuación explicaré en detalle cada una de estas características.

³ En CABERO ALMENARA, J. (2000), "Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la Universidad: las teleuniversidades". En ROSALES, C. (coord): Innovación en la Universidad, Santiago de Compostela, NINO: 187-216.

⁴ En RODRÍGUEZ- ARDURA, I. ; RYAN, G. (2001), "Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades". OEI. Ediciones. Revista Iberoamericana de Educación, 25: 177-205.

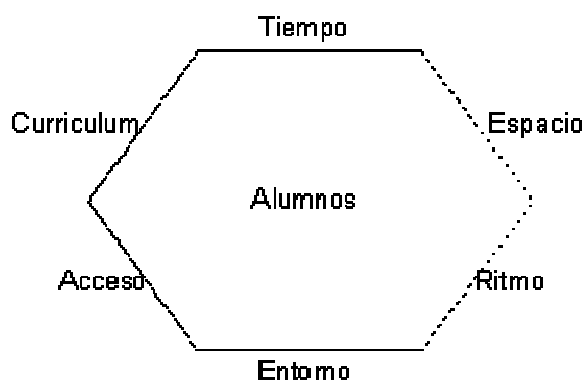
→La flexibilidad de los EVE/A

Como ya hemos señalado anteriormente, los entornos virtuales se caracterizan por su flexibilidad. La adaptabilidad de los entornos virtuales a los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos puede llevarse a cabo gracias a la eliminación de los condicionantes espaciotemporales.

La eliminación de las barreras espaciotemporales permite desarrollar diferentes modalidades de enseñanza (presencial, semipresencial o a distancia) mediante modelos pedagógicos nuevos gracias al apoyo de la tecnología multimedia interactiva. El uso de la tecnología al servicio de la enseñanza en sus diferentes modalidades no debe alejarnos del fin último del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como dice Gisbert (2000, 315)⁵, *lo verdaderamente importante es la consecución de unos objetivos más que la presencia física en un lugar y tiempos concretos.*

Para la transformación de las coordenadas espaciotemporales, marco de toda actividad humana, es necesaria una reconversión espacial de los centros, con más aulas virtuales para encuentros e intercambios de experiencias. Los aspectos logísticos no serán los únicos que variarán ya que los roles de profesores y alumnos serán fundamentales para el buen desarrollo de los nuevos modelos pedagógicos.

Como señala Paulsen (1992)⁶, un programa educativo flexible es aquel que da libertad en las siguientes dimensiones: tiempo, espacio, ritmo, entorno, acceso y currículo:



Fuente: Paulsen (1992)

El AVE 2.0 se puede emplear para los tres tipos de modalidades de enseñanza señaladas (presencial, semipresencial y a distancia) aunque, tal y como intentaremos demostrar más adelante, es la semipresencial la que se adapta mejor a un programa educativo flexible en el ámbito de la enseñanza de la lengua. El uso del AVE 2.0 permite la adaptación del currículo, en

5 En CABERO ALMENARA, J. (2000), "El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación". Agenda académica . Vol 7, 1:41

6 En ADELL, J. ; SALES, A. (1999), "El profesor on-line: elementos para la definición de un nuevo rol docente". Actas de EDUTEC99. Sevilla: Universidad de Sevilla.

términos de contenidos y de tipología de interacción entre los usuarios, para cubrir las necesidades de los alumnos según su ritmo y su estilo de aprendizaje.

→El aprendizaje colaborativo y el trabajo cooperativo

Los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje se caracterizan, además, por fomentar el aprendizaje colaborativo y el trabajo cooperativo. Aunque algunos estudiosos emplean indistintamente los términos aprendizaje colaborativo y trabajo cooperativo, existen diferencias que conviene poner de relieve. Sin embargo, lo ideal sería que ambos conceptos pudieran formar un todo único. A lo largo de este trabajo utilizaré indistintamente los términos *aprendizaje* o *trabajo* lo que los distinguirá será el que vayan acompañados del adjetivo *colaborativo* o *cooperativo*.

Por un lado, basándonos en la definición del aprendizaje colaborativo de Jonhson, D. y Jonhson, R. (1987)⁷, definiremos **el aprendizaje colaborativo telemático** como el conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento así como de estrategias, para su uso en pequeños grupos, que se sirven de la tecnología para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (dimensión personal y social del aprendizaje) donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. En el aprendizaje colaborativo el aspecto clave de la dimensión social del aprendizaje es el valor de la relación entre iguales.

El aprendizaje colaborativo se basa en la teoría constructivista del aprendizaje que hace especial hincapié en el aprendizaje a través del diálogo social. Además Vygotsky (1964) plantea que mediante el concepto de “zona de desarrollo próximo” los estudiantes obtienen un gran beneficio de las interacciones sociales. Así pues, el conocimiento es visto como un constructo social y, por tanto, la interacción social facilita el proceso educativo en un entorno que posibilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

Para poder aplicar este tipo de aprendizaje los grupos deben ser heterogéneos, en cuanto a habilidades y características se refiere, algo sencillo de lograr. Además, debe existir una fuerte relación de interdependencia positiva entre los alumnos que se verá reflejada en la participación, en la interacción entre ellos y con el profesor y en el deseo de compartir la consecución de tareas. Los alumnos serán responsables del trabajo de grupo además de ser responsables de su propio trabajo.

El estudio de los contenidos del entorno utilizando herramientas de trabajo colaborativo telemático proporciona a alumnos y profesores experiencias de interacción diferentes a las convencionales. El AVE 2.0 emplea el Groupware como herramienta de trabajo colaborativo.

⁷ En GARCÍA BERMEJO, M.L ; SARCIADA PALENCIA, C ; SORDO JUANENA, J. Mª. (2003), “Diseño de un modelo tecnológico para el aprendizaje de lengua castellana: un ejemplo práctico”. Didáctica (Lengua y Literatura). Vol 15: 37-53.

Ellis⁸ (1991) define el Groupware como *un sistema basado en un ordenador que apoya a un grupo de personas dedicadas a una tarea o meta común y que provee los servicios para apoyar la labor de los usuarios a través de una interfaz de un ambiente compartido* y establece tres aspectos importantes para su uso: coordinación, colaboración y cooperación.

Las funciones básicas que se consiguen llevar a cabo con la utilización de las aplicaciones Groupware según Hills⁹ (1997) son que: ayuda a que varias personas trabajen juntas facilitando la interactividad; permite compartir conocimientos y experiencias; automatiza las actividades; ayuda a crear una memoria de la organización y aúna espacio y tiempo.

Entre las opciones que ofrece el Groupware, en el caso del AVE 2.0, están: el calendario, el foro, el correo electrónico, el tablón de anuncios y el chat.

Por otro lado, **el trabajo cooperativo** se basa en el principio general de intervención, por el cual un individuo solo logra sus objetivos si el resto de los miembros lo logran. Pero habría que ir más allá, pues, mediante la interacción, los miembros de un grupo no solo pueden alcanzar unos objetivos previamente delimitados sino que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí mismo. Tal y como dicen Ovejero Bernal y otros (2002)¹⁰ *el grupo puede ser un multiplicador de resortes individuales, a condición de que se piloten intencionalmente las variables*. Así pues, el trabajo cooperativo permite que el alumno desarrolle habilidades de colaboración y de trabajo en equipo y que amplíe las formas de interpretar la realidad incorporando nuevos puntos de vista.

El trabajo cooperativo en la enseñanza de lenguas extranjeras es adecuado a las propuestas de la metodología comunicativa y al enfoque por tareas en la medida en que busca crear significado centrándose en el proceso de aprendizaje mediante la realización de tareas.

La planificación del trabajo cooperativo en los entornos virtuales está muy relacionada con la integración de las herramientas de comunicación en la gestión del aprendizaje y con la forma de dirigir la interacción entre los protagonistas y requiere un cierto grado de implicación por parte de profesores y alumnos y una estrecha colaboración entre todos ellos.

Los alumnos en un EVE/A deben adaptarse al nuevo entorno para lo cual deberán invertir más tiempo, al menos al principio, y deberán acostumbrarse a que los procesos de coordinación y de toma de decisiones se prolonguen.

⁸ En CABERO ALMENARA, J. (2006), "Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior (EEES)". Pixel-Bit, Revista de medios y educación, 27: 11-29.

⁹ En CABERO ALMENARA, J. (2006), "Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior (EEES)". Pixel-Bit, Revista de medios y educación, 27: 11-29

¹⁰ En LANDONE, E. (2004), "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 0.

M. Guitert y F. Jiménez (2000: 119-121)¹¹ distinguen cuatro etapas en la organización efectiva del trabajo cooperativo. Estas etapas quedarán claramente reflejadas en la propuesta de programación del curso semipresencial que he llevado a cabo. La primera etapa está centrada en el análisis de los intereses y de las dinámicas de trabajo preferidas por los alumnos además de la delimitación de su disponibilidad horaria. A continuación, y a partir de los datos obtenidos de dicho análisis, se realizarán labores de configuración del grupo. La siguiente etapa estará basada en el intercambio de información entre los alumnos y en el procesamiento de la misma mediante la realización de tareas siguiendo las pautas del calendario establecido. La última etapa sirve para que los alumnos se apoyen y se impliquen y para valorar el trabajo realizado.

Así pues, podemos concluir que el trabajo cooperativo facilita la consecución del aprendizaje colaborativo, entendiendo éste como la interacción y el diálogo social con miras a lograr la consecución de una tarea y, en definitiva, de unos objetivos de aprendizaje difícilmente alcanzables de forma individual.

→Las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas

Las herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje permiten la comunicación y el intercambio de información entre los participantes.

En función de la temporalidad, estas herramientas pueden ser de dos tipos: sincrónicas o asincrónicas. Por un lado, las herramientas de comunicación sincrónicas propician la comunicación en tiempo real y simulan las situaciones de enseñanza cara a cara. En el AVE nos encontramos con el chat. Y por otro lado, las herramientas de comunicación asincrónicas hacen posible el intercambio de información sin necesidad de coincidir en el tiempo. En el AVE 2.0 nos encontramos con el correo electrónico y con los foros. Es fundamental que se dé una combinación de ambas ya que las funciones discursivas que aparecen en la comunicación asincrónica son diferentes de las que se encuentran en la sincrónica tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

En el AVE 2.0 se han desarrollado unas actividades que contemplan el uso de las herramientas de comunicación, las tareas finales.

El alumno puede utilizar las herramientas de comunicación para conseguir un fin didáctico y el tutor puede abrir y cerrar foros y salas de chat y crear y modificar mensajes además de comunicarse con los alumnos y con otros tutores.

Parece conveniente analizar con más detenimiento el uso de algunas de las herramientas de comunicación más conocidas y empleadas aunque no sean las más fáciles de utilizar: el correo electrónico, el chat y el foro.

¹¹ En JUAN LÁZARO, O. (2004), “Aprender español a través de Internet. Un entorno de enseñanza y aprendizaje”. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.

El correo electrónico permite al estudiante cuidar la forma y los contenidos del mensaje tanto como quiera, ya que podrá revisarlo y corregirlo previamente. En este sentido, no hay que olvidar que un correo electrónico no es una carta y que, en cierto modo, adopta las características propias del discurso oral o del tan extendido mensaje a través del teléfono móvil. Además, la calidad del correo electrónico vendrá determinada, en gran medida, por la imagen de sí mismo que quiera dar el alumno, puesto que *eres lo que escribes, sin ningún detalle paralingüístico que te pueda delatar* (Sitman)¹². Por su idiosincrasia, el correo electrónico disminuye el grado de ansiedad en el alumno a la hora de interactuar con el resto de los miembros del grupo o con el tutor.

En los chats los estudiantes producen un discurso funcionalmente variado y fluido. Es una herramienta de comunicación que permite negociar e interpretar significados y que se parece a la conversación cara a cara, sobre todo en la dinámica de las intervenciones y en los turnos de habla. Sin embargo, Mar Cruz Piñol (2000)¹³ comenta que *los chats no parecen especialmente adecuados, sobre todo por la rapidez a la que se desarrollan las intervenciones, hecho que exige una velocidad de reacción difícil en una lengua que todavía se está aprendiendo. Asimismo, en las conversaciones en tiempo real (o sincrónicas) el profesor no puede orientar al aprendiz, mientras que en el uso asíncrono del correo electrónico sí que se puede utilizar el correspondencia escrita para avanzar en el proceso de aprendizaje*. Así pues, aunque se trate de una actividad comunicativa real, en estudiantes de nivel inicial esta herramienta de comunicación puede generar un alto grado de estrés y de ansiedad ya que el alumno se puede bloquear y no saber reaccionar con la rapidez necesaria. En el AVE 2.0 vemos que este tipo de herramienta se usa incluso en el nivel inicial para la realización de la tarea final.

En los foros de debate el mensaje llega a todos los alumnos y todos ellos tienen la posibilidad de opinar sobre el asunto. El foro puede servir para comenzar un debate, compartir el resultado de la tarea final, etc. Es aconsejable que el tutor deje claras las normas de conducta a la hora de intervenir en ellos.

→La interactividad

Como ya hemos visto, el Groupware facilita la interactividad en el AVE 2.0. La calidad de los entornos educativos en los que median las NTIC se mide por la calidad de la interactividad entre el profesor, los alumnos y los contenidos de aprendizaje puesto que tal y como dice Moore (2001):¹⁴ *Se necesitan unas habilidades especiales para preparar y presentar un programa de*

12 En CRUZ PIÑOL, M. (1999), "La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera". IV Congreso Internacional de AILASA (Association of Iberian and Latin American Studies of Australasia). Espicula: revista de estudios literarios, 13.

13 En DE LA TORRE GARCÍA, N. (2001), "El ordenador como instrumento de aprendizaje y comunicación: perspectivas de la investigación experimental". Memoria de máster de la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Directora de la memoria: Inés Soria.

14 En GROS SALVAT, B. ; SILVA QUIROZ, J. (2005), "La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje". Revista Iberoamericana de Educación, 36/1.

estudios interactivo y participativo de verdad, así como para facilitar y gestionar la participación. Por lo tanto, será fundamental dotar al docente de dichas habilidades.

La interactividad se caracteriza por otorgar un papel activo al alumno en la toma de decisiones a la hora de trabajar con los materiales y de responder a las distintas propuestas. Aunque el alumno adopte un papel activo no está tan claro que el nivel de autonomía sea equiparable.

Los factores determinantes a la hora de estudiar la interacción serán entre qué elementos o participantes se da y entre cuántos participantes se produce. Siguiendo estos criterios podríamos clasificar los diferentes tipos de interacción del siguiente modo:

a) Interacción cognitiva entre los participantes (en el foro y en el chat) que puede clasificarse a su vez en:

a1) Bidireccional. El emisor y el receptor intercambian sus roles.

a2) Interpersonal. Permite el intercambio de opiniones y la transmisión de información entre varias personas.

b) Interacción instrumental del alumno con los contenidos que pretende potenciar el aprendizaje por descubrimiento. El alumno elige el orden, el nivel de dificultad, etc y el sistema da retroalimentación, ofrece ayuda, etc.

→ El sistema de seguimiento inteligente y de evaluación

Además de las herramientas de comunicación y de información que ya hemos visto, este tipo de entornos de formación cuenta con un sistema de seguimiento inteligente y de evaluación. El sistema de seguimiento inteligente y de evaluación para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a distancia mantiene informado al estudiante y al profesor de la marcha del proceso de aprendizaje del alumno.

Luzón y Soria (2000) y también Arrarte et al (2000:20)¹⁵ analizan los distintos tipos de información que permite recoger un sistema de seguimiento y evaluación como el del AVE y distinguen entre sus diferentes componentes: el seguimiento inteligente, el sistema de autoevaluación, el sistema de evaluación del tutor y el metaseguimiento.

En primer lugar, **el seguimiento inteligente** informa al alumno acerca de qué ha realizado respecto a los contenidos y materiales del curso y de qué le queda por hacer. El AVE 2.0 da al alumno información no solo acerca de las actividades realizadas o por realizar, sino también sobre las actividades empezadas pero no terminadas, animando así al alumno a continuar trabajando hasta la consecución de las mismas.

En segundo lugar, el **sistema de autoevaluación** informa al alumno acerca del grado de progreso del aprendizaje en el que está inmerso, qué sabe hacer en una fase de práctica controlada. En el AVE 2.0 el test de autoevaluación que se propone al final cada etapa (cada tres

¹⁵ En HIGUERAS GARCÍA, M. (2004), "Internet en la enseñanza de español". Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.

sesiones) permite al alumno saber en cuántas ocasiones se ha enfrentado a los materiales (número de intentos) y cuál es la valoración de su último desempeño (porcentaje de aciertos).

En tercer lugar, se encuentra **el sistema de evaluación del tutor** en el que el tutor proporciona al alumno información cualitativa acerca del progreso de su competencia comunicativa a partir de las actividades abiertas y de las tareas realizadas. En el caso del AVE 2.0 el modelo de evaluación está compuesto de un informe que recoge los comentarios y las recomendaciones de mejora del tutor.

En último lugar, **el metaseguimiento** del alumno permite que el tutor sepa cómo interactúa con los materiales y qué uso hace de las herramientas de comunicación e información viendo sus intervenciones en los distintos foros, las actividades realizadas y el tiempo transcurrido desde la Última conexión y desde el inicio del curso.

4.1.2. Los materiales multimedia

Como ya hemos comentado al principio de este epígrafe, el AVE 2.0 integra además del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje un conjunto de materiales didácticos multimedia secuenciados. En este epígrafe vamos a analizar la estructura de los materiales y a intentar describir la tipología de materiales con que nos encontramos.

→La estructura modular de los materiales

Para analizar la estructura de los materiales de estos entornos debemos definir un concepto fundamental como es el de “objeto de aprendizaje”, introducido por Wayne Hodgins en 1994.

Para explicar qué es un objeto de aprendizaje algunos estudiosos recurren a la metáfora del Lego. Los bloques de construcción serían, en este caso, contenidos de aprendizaje que se ensamblarían de diversas maneras dando lugar a distintas unidades o cursos.

Podemos, pues, definir los objetos de aprendizaje como entidades didácticas (contenidos de formación), que permiten la adaptación del proceso de aprendizaje según las necesidades instructivas, con el fin de que, como dice Ellen Wagner (2002)¹⁶, *una persona consiga un objetivo, un resultado de aprendizaje o una competencia*. Pero quizás el mejor modo de definirlos es explicar sus características. Los objetos de aprendizaje se caracterizan por ser compactos o unitarios, almacenables, referenciables, accesibles, reutilizables, adaptables, interoperables y por tener la posibilidad de ensamblarse.

Los objetos de aprendizaje son indivisibles puesto que son la unidad mínima de contenido y son funcionalmente independientes de otros objetos. También se caracterizan por adaptarse a las necesidades concretas de cada ámbito de aplicación en función de las necesidades de las personas y de los centros.

16 En ADELL, J. (2004), “La red como instrumento para la formación: de los cursos online a las comunidades de aprendizaje”. En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. (coords). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada. Arial.

Los objetos de aprendizaje se almacenan en los repositorios de objetos de aprendizaje utilizando atributos y etiquetas que los describen externamente, llamados metadatos, con el fin de permitir su búsqueda y manipulación. La estandarización de estos descriptores permite la interoperabilidad entre sistemas. El grado de flexibilidad de un entorno aumenta gracias a la estandarización del mismo lo que nos permite localizar, reutilizar y compartir materiales y contenidos. El estándar LOM (Learning Object Manager) es un compendio de posibles descriptores o metadatos tales como el contexto de uso o los contenidos de un recurso. Los metadatos están, a su vez, contenidos en otros ficheros llamados metaficheros que facilitan la contextualización y el ensamblado significativo de los objetos de aprendizaje.

Los objetos de aprendizaje pueden articularse formando módulos o bloques de contenido secuenciados (en diferentes niveles de fragmentación e interpretación) e interrelacionados (con diferentes formas de vinculación) que pueden agruparse, a su vez, formando los contenidos de un curso. El esquema a seguir sería el siguiente:

Objetos de aprendizaje → Módulos o bloques de contenido → Contenidos de un curso

Varios objetos ensamblados darían lugar a una unidad, varias unidades a una lección y varias lecciones a un curso.

Decimos que un objeto es reutilizable en contextos diferentes y en soportes de almacenamiento, distribución y presentación diversos en el sentido de poder incorporar posteriormente otros componentes formativos desde diversas aplicaciones como, por ejemplo, otros objetos. Conforme se agregan elementos, el resultante poseerá menor capacidad de ser reutilizado pero mayor adecuación a un contexto de enseñanza determinado.

Uno de los proyectos de búsqueda de procesos de estandarización más importante es el IMS (Instructional Management System) que es un consorcio de instituciones educativas, empresas y organizaciones gubernamentales cuyo objetivo es promover la adopción de especificaciones que permitan que los diferentes entornos de aprendizaje y contenido sean fáciles de utilizar, sean interoperables, sean de fácil adaptación o ampliación y estén centrados directamente en los usuarios sean estos docentes o discentes (IMS Global Learning Consortium, 2000)¹⁷.

Por otra parte, SCORM (Sharable Content Object Reference Model) es un producto del Departamento de Defensa estadounidense elaborado en 1997 cuyo fin último es adoptar un conjunto de especificaciones para el desarrollo, el *empaquetamiento*¹⁸ y la distribución de material educativo en cualquier momento y en cualquier lugar respondiendo, así, a la necesidad de crear accesos a los materiales educativos de alta calidad y con un alto grado de personalización.

¹⁷ En DOWNES, S. (2001), "Learning Objects: Resources For Distance Education Worldwide". International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 2, No. 1.

¹⁸ El término *empaquetamiento* hace referencia a la formación de paquetes de contenido o, lo que es lo mismo, al empaquetado de objetos de aprendizaje.

Los materiales del AVE 2.0 pueden funcionar en otras plataformas que soporten IMS-CP (Content Parking), el estándar de *empaquetamiento* de objetos de aprendizaje de SCORM.

Modelar los contenidos didácticos en forma de objetos de aprendizaje estandarizados permite la creación de un “mercado” de contenidos educativos, lo que supondría que *la enseñanza fuese vista como el arte de encontrar, seleccionar y ordenar los objetos de aprendizaje adecuados* (Koper y Olivier, 2004)¹⁹.

Para que los alumnos puedan acceder a los contenidos y puedan almacenarlos y reutilizarlos con facilidad el diseño pedagógico o instruccional de organización, estructuración y puesta a disposición de los estudiantes de los contenidos debe atender a los principios de:

- Usabilidad* ²⁰del espacio virtual, mediante una fácil legibilidad del texto, una navegación accesible e intuitiva, una sencilla organización y una ágil presentación de los contenidos, etc.
- Accesibilidad al medio y a los recursos a todo tipo de personas, con o sin discapacidades.
- Adaptabilidad del proceso formativo a los estilos cognitivos de los alumnos.

El alumno tiene que poder identificar los contenidos y acceder a ellos fácilmente según sus necesidades cognitivas pero centrándose más en la consecución de las tareas y no tanto en el funcionamiento del entorno.

En el caso del curso analizado B1.1 del AVE 2.0 he podido observar que la etapa funciona como objeto de aprendizaje. A la hora de catalogar los contenidos del AVE 2.0 para que sean reutilizables y recuperables en cualquier contexto para diferentes usuarios lo importante sería determinar qué puede resultar útil para el mayor número de usuarios posibles en el mayor número de contextos posibles y catalogarlo en función de los objetivos, los contenidos y los recursos.

Pero no solo es importante que el alumno sea capaz de realizar todas estas acciones en relación con los contenidos sino que también se deberán poner al servicio de los profesores-tutores herramientas de recuperación de contenidos con diversos criterios de clasificación que se adapten a sus necesidades pedagógicas facilitando así su labor docente. Algunos de los criterios podrían ser: el nivel, los recursos necesarios, las actividades comunicativas de la lengua o el tema.

→**Multimedia, hipertexto e hipermedia**

Para poder profundizar en el funcionamiento del diseño y del uso de los materiales debemos antes definir los siguientes conceptos: multimedia, hipertexto e hipermedia.

Cuando hablamos de **multimedia** nos referimos al uso de múltiples medios para la presentación de la información (textos, imágenes, sonido y vídeo) integrados en un todo coherente, mediante un soporte digital que los organiza y coordina, creando un nuevo medio con características

¹⁹ En HERNÁNDEZ, E. (2005), “Unidades de aprendizaje, una propuesta de complemento a los objetos de aprendizaje”. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 6, 2.

²⁰ El término *usabilidad* hace referencia a la medida de la calidad de la experiencia que vive el usuario al interactuar con el sistema para alcanzar su meta.

propias que permite al usuario recuperar y transmitir información y que fomenta la interactividad. Según la teoría de la flexibilidad cognitiva las diferentes representaciones del conocimiento favorecen la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. Los sistemas simbólicos y las estrategias de utilización de los materiales multimedia propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos gracias a la intervención mediada sobre la realidad y estimulan la captación de la información.

Algunas de las características que deben tener los multimedia según Gallego y Alonso (1995, 183-184)²¹ son:

1. La capacidad de los sistemas para responder al usuario.
2. La transparencia que permite que los usuarios se centren en el contenido y no en el medio.
3. La integración de diversos soportes o medios (textos, imágenes, sonido y vídeo) y de grandes volúmenes de información.
4. La facilidad de acceso a la información.
5. La interactividad con los alumnos que facilita la comunicación recíproca y la búsqueda de información de forma personalizada.
6. La integración de todas las actividades comunicativas de la lengua en muestras de lengua reales en contextos reales.

Por otra parte, el **hipertexto** es la tecnología que permite organizar y enlazar de forma automática bloques o nodos de información (textos) y acceder a ellos de manera no lineal y libre. Pero el problema que se plantea es que *la lectura no secuencial no es fácil* (Soria Pastor, 1996), y menos para un estudiante de nivel inicial y sin estrategias compensatorias. Así, por ejemplo, un estudiante de nivel inicial que de pronto se enfrenta a un material mucho más difícil que los textos cortos a los que está acostumbrado puede sentirse muy desorientado. Este cambio brusco es lo que Kramsch (1985) llama “desfase injusto”²².

Y finalmente, el **hipermedia** es lo mismo que el hipertexto salvo que la información puede presentarse a través de diferentes códigos simbólicos o soportes (textos, imágenes fijas y en movimiento o sonidos). Mark Warschauer (1996)²³ explica que *mientras la lección principal se desarrolla de forma primaria en la pantalla, el texto hipermedia permite establecer enlaces secundarios que dan acceso rápido a explicaciones o ejercicios gramaticales, glosarios, información fonética, etc, que facilitan la realización de la actividad propuesta en la unidad didáctica de que se trate.*

²¹ En CABERO ALMENARA, J. ; DUARTE HUEROS, A. (1999), “Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia”. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 13: 23-45.

²² En SITMAN, R. (1998), “Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE”. Boletín de ASELE, 18: 7-33.

²³ En WARSCHAUER, M. (1996) "Computer-assisted language learning: An introduction", in FOTOS, S. (Ed.) Multimedia Language Teaching. Tokyo: Logos International: 3- 20.

Los materiales hipermedia atienden a diferentes estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje adaptándose a las características del alumno que deberá tener un papel activo. Estos materiales ayudan al alumno a que sea responsable de su propio proceso de aprendizaje, a que vaya, poco a poco, creciendo en autonomía y a que pueda elegir, con conocimiento de causa, el contenido, el ritmo, etc. Sin embargo, el uso de los hipermedia también conlleva una serie de riesgos para el usuario como pueden ser la desorientación en el programa y el desbordamiento cognitivo. El alumno puede, en un momento determinado, no saber donde se encuentra, cómo encontrar la información que necesita o cómo volver al lugar del que partió. También puede sentirse abrumado ante tanta cantidad de información. Las ayudas visuales permitirán al estudiante saber dónde se encuentra, cómo ha llegado hasta ahí y cómo volver a un punto anterior.

El vídeo tiene, por ejemplo, algunas características que lo convierten en un modo de presentación de contenidos ideal ya que: ilustra los aspectos situacionales y sociales que se codifican en una determinada estructura gramatical; permite integrar la información nueva en los esquemas cognoscitivos preexistentes; presenta acciones narrativas y provoca curiosidad. En el caso del AVE 2.0 es muy interesante el uso del vídeo sin sonido para activar el conocimiento del mundo de los alumnos y para desarrollar sus capacidades predictivas mediante la elaboración de hipótesis.

4.2. El “blended learning” o la enseñanza semipresencial

El “blended learning” es la combinación de la enseñanza presencial en el aula con la enseñanza a distancia en línea.

Para designar esta modalidad de enseñanza también se emplea el término “enseñanza semipresencial” acuñado durante el curso académico 1998-1999 en la carrera de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. Aunque, algunos autores prefieren el término “formación mixta” y/o el de “educación flexible” que es el modelo que se aplica en el Campus Extens de la Universidad de las Islas Baleares.

Yo emplearé el término enseñanza semipresencial a lo largo de todo este trabajo.

Así pues, la enseñanza semipresencial es una modalidad de enseñanza-aprendizaje en la que se combina:

-La clase en línea, a distancia, que emplea las NTIC para el trabajo autónomo. Esta clase está centrada en el alumno y en el proceso de aprendizaje mediante actividades de interacción con el sistema.

-La clase presencial, en el aula, cara a cara. Esta clase se dedicará a la producción e interacción orales y a la ampliación de contenidos. También se retomarán las dudas que hayan surgido durante el trabajo autónomo. Sin embargo, el hecho de que la clase presencial se produzca en el aula no implica ni mucho menos que deba estar centrada en el profesor ni que deba ser él el que proporcione conocimiento frente a un alumno pasivo, receptor de información, sino que deberá

estar centrada en el alumno, como usuario activo de información y el profesor facilitará su aprendizaje.

La enseñanza semipresencial es una modalidad de enseñanza-aprendizaje basada en la aplicación de un pensamiento práctico y ecléctico en la que se analiza qué objetivo de aprendizaje del currículo se pretende, qué necesidades y qué disponibilidad tienen los usuarios y qué tecnología se adecua más a la adquisición de cada competencia.

Esta modalidad de enseñanza-aprendizaje beneficia, pues, tanto a profesores como a alumnos.

En el caso de los alumnos, permite favorecer las relaciones humanas y afectivas y potenciar el desarrollo de capacidades y estrategias adaptándose a las necesidades y a la disponibilidad de los mismos en términos de espacio y tiempo, de niveles y de ritmos y estilos de aprendizaje. Además, ayuda a evitar el “gap psicológico o de la instrucción” que surge en la educación a distancia debido a la separación espacial y temporal entre estudiantes y profesores y que no logra eliminarse completamente mediante el uso de los materiales didácticos y de las herramientas de comunicación. Y finalmente, la enseñanza semipresencial frente a la modalidad de enseñanza a distancia facilita el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, es decir, que el alumno sea capaz de utilizar el español para comunicarse de forma adecuada y eficaz. Sin embargo, la enseñanza semipresencial también presenta ciertos inconvenientes como que el alumno deba comprender el funcionamiento de un EVE/A y establecer nuevas rutinas. El alumno tendrá, además, que ser consciente de la importancia que supone la correcta realización del trabajo autónomo ya que ésta revertirá en el buen desarrollo de la clase presencial.

En el caso del profesor, la enseñanza semipresencial permite que el tutor no rompa con su experiencia en el aula y que se sienta más cómodo a la hora de introducir las NTIC de manera gradual. Por ello, Pincas (2003)²⁴ la considera como una opción “suave” de introducción de las NTIC entre el profesorado y dice que: *Las Tecnologías han sido a menudo aclamadas como un catalizador para el cambio, pero este cambio necesita no ser radical. Sugiero utilizar tecnologías ampliamente disponibles combinadas con planteamientos más familiares de enseñanza y aprendizaje.* Sin embargo, esta modalidad de enseñanza no exime al profesor de su carga de trabajo ya que tanto las sesiones presenciales como las tutorías y el seguimiento a distancia requerirán una fuerte planificación y un cuidado esmerado de la actividad.

El centro será el encargado de negociar el número de horas y la frecuencia de las clases presenciales teniendo en cuenta las circunstancias, las necesidades y los requerimientos de los alumnos y la disponibilidad de los profesores y de las instalaciones del centro para el cumplimiento de unos objetivos de aprendizaje determinados. Podrá ir desde una clase mensual hasta dos clases semanales en una horquilla de tiempo intensiva, es decir, entre dos y cuatro horas de clase. En el curso que he programado yo he optado por utilizar sesiones presenciales de

²⁴ BARTOLOMÉ PINA, A. (2004), “Blended learning. Basic concepts”. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 23.

una hora y media. Se alternarán las sesiones presenciales y en línea. El esquema básico de la secuencia de trabajo será: Trabajo en línea + sesión presencial + trabajo en línea + sesión presencial...

El AVE 2.0 es un recurso didáctico que puede servir como eje en torno al cual se generan ofertas académicas basadas en la modalidad de enseñanza semipresencial. En dicha modalidad se debe otorgar el protagonismo de la programación a la secuencia seguida en el AVE 2.0, que se verá complementada en la clase presencial con materiales elaborados por los propios profesores.

El uso de los EVE/A en la modalidad semipresencial concede a la labor del profesor la importancia que se merece y otorga a este tipo de entornos virtuales el papel de mediadores ya que *la clave para poder utilizar estos EVE/A en el contexto de ELE es considerarlos como posibilitadores del proceso de aprendizaje, es decir, no deben ser concebidos para un aprendizaje integral y autónomo, sino como complemento, cuya efectividad va a depender por su propio diseño de la labor del profesor/tutor como guía del aprendizaje, fuente de recursos, etc.* (H. Provencio Garrigós y O. Juan Lázaro, 2005)²⁵.

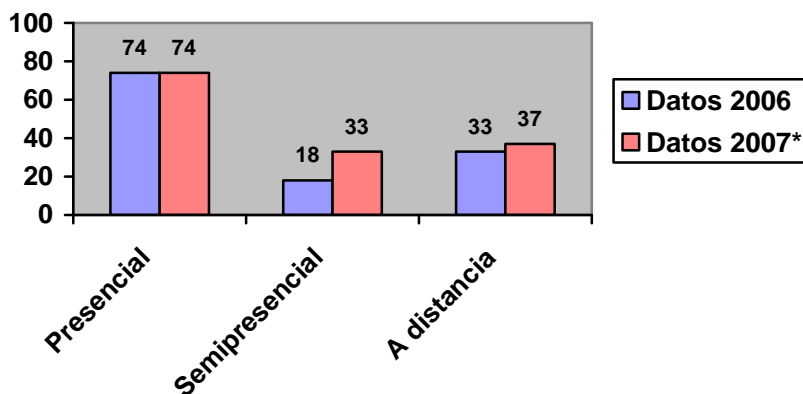
→El uso del AVE en los centros del Instituto Cervantes

A partir de los datos obtenidos de la Memoria Abreviada elaborada por el Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos del Instituto Cervantes del periodo de septiembre de 2006 a agosto de 2007 voy a realizar una breve reflexión acerca de cómo está siendo utilizado el AVE 1.0 en los centros del Instituto Cervantes. Para la realización de los gráficos solo he tenido en cuenta si hay alumnos matriculados en cada modalidad en los 27 centros²⁶ tomados como referencia sin contabilizar el número de alumnos matriculados. Solo he tenido en cuenta ciertos centros pues en el resto o no contaban con la dotación necesaria o se carecía de datos sobre el uso que se estaba haciendo del AVE debido, probablemente, a su reciente apertura.

²⁵ En PROVENCIO GARRIGÓS, H. (2006), "Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza / aprendizaje del verbo". redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera. N. 6

²⁶ Los centros tomados como referente son los siguientes: Amman, Argel, Atenas, Belgrado, Berlín, Bremen, Bruselas, Bucarest, Budapest, Casablanca, Chicago, Damasco, Dublín, Estambul, Estocolmo, Lisboa, Londres, Manchester, Moscú, Munich, Nápoles, Nueva York, Praga, Rabat, Tánger, Tel-Aviv y Varsovia.

Evolución de las diferentes modalidades de enseñanza ofertadas en los centros



*Los datos del 2007 son únicamente objetivos operativos.

En la tabla vemos como aunque las modalidades de enseñanza semipresencial y a distancia han aumentado, lo que supone una mayor integración del AVE 1.0 en los centros, es la modalidad semipresencial la que lo ha hecho de manera más significativa de un 18% en el 2006 a un 33% previsto para el 2007.

4. 3. La educación del futuro

Pienso que la oferta educativa de los centros debe evolucionar al ritmo de los cambios de la sociedad.

La educación del futuro estará condicionada por la facilidad de acceso a gran cantidad de información y por el ritmo acelerado al que están sometidas nuestras vidas. Así pues, será fundamental aprender a lo largo de toda la vida, pudiendo actualizar los contenidos aprendidos en todo momento. Además, el español juega un papel importante en la movilidad de los ciudadanos dentro de la Unión Europea y en la cooperación en las relaciones internacionales.

Como ya hemos señalado anteriormente al hablar de la educación flexible, desaparecerán las barreras espaciotemporales de modo que podremos aprender en cualquier lugar y en cualquier momento. Podremos también adaptar nuestro aprendizaje a nuestro estilo y ritmo propios decidiendo por nosotros mismos qué aprender, dónde, cuándo y cómo hacerlo y con la ayuda de quién. Esto hay que entenderlo con la precaución que merece. En el caso que nos ocupa, los alumnos podrán aprender español con el AVE con la flexibilidad espaciotemporal que la modalidad semipresencial les ofrece gracias al apoyo del profesor-tutor correspondiente y a los medios con los que el propio centro cuenta.

El uso de los recursos didácticos digitales en la enseñanza impondrá una nueva pedagogía basada en la interactividad, en la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la capacidad de aprender y de pensar de manera autónoma.

Por una parte, seremos capaces de localizar, seleccionar, manipular y distribuir información para poder convertirla en conocimiento. *La enseñanza ya no se define como la transferencia de información, ni el aprendizaje se definirá como la memorización de datos* (Kozma y Schank, 2000, 27)²⁷.

Por otra parte, la comunicación pasará de ser personal y directa a estar mediada por las NTIC. *El conocimiento se adquiere hoy en las superficies del plano audiovisual, expresado en pantallas con nexos múltiples* (Verdú, 2006)²⁸. Así pues, *las nuevas tecnologías utilizadas adecuadamente en la enseñanza darán pie a una formación más flexible, coherente y humana* (Loscertales, 2000)²⁹ que reclama un equilibrio entre los papeles del alumno, del profesor y de los medios. Para lo cual, tal y como proponen numerosos autores (Bax, 2003; Warschauer, 2000)³⁰ pensamos que será necesario redefinir el paradigma en el que se basa la actividad docente, dando cabida a las NTIC en función de las necesidades de los alumnos y de las circunstancias en las que se desenvuelva la tarea académica.

4..3.1. El papel del profesor

En este epígrafe vamos a intentar definir al nuevo profesor-tutor. Vamos a ver qué funciones deberá desempeñar en un EVE/A y a reflexionar acerca de la formación necesaria para el buen desempeño de las mismas. Finalizaremos el epígrafe haciendo explícitas las etapas que conlleva la tutoría sincrónica en línea, lo que nos ayudará a esbozar el rol del tutor en el desarrollo de un curso de enseñanza semipresencial con el AVE 2.0.

El uso de un EVE/A para la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes modalidades de enseñanza condiciona fuertemente las labores del profesor-tutor pero es importante que quede claro que *un e-profesor es ante todo un excelente profesor*³¹ (Ferry Anderson, 2004).

Según diversos autores, el antiguo docente se caracterizaba por ser el único poseedor y guardián del conocimiento que estaba encargado de transmitir información mientras que el nuevo docente ayuda a desarrollar un saber colectivo dando autonomía al alumno y centrándose en el aprendizaje en colaboración. Así pues, los nuevos docentes deberán estar familiarizados con las nuevas herramientas de comunicación y con las posibilidades espaciotemporales de los entornos

²⁷En CABERO ALMENARA, J. (2000), "El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación". Agenda académica . Vol 7, 1: 41

²⁸ En VERDÚ, V (2006) "Los niños son más listos que nunca". El País.

²⁹ En CABERO ALMENARA, J. ; LÓPEZ MENESES, E. ; BALLESTEROS REGAÑA, C. (2001), "La asignatura nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un camino hacia la alfabetización tecnológica en la formación inicial del profesorado". Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 17

³⁰ En DE BASTERRECHEA, J.P. (2004), "Integración de recursos didácticos digitales en la enseñanza de español: hacia un nuevo paradigma". Actas III Congreso Internacional de la Lengua Española: Identidad lingüística y globalización. Rosario, Argentina.

³¹En PAREDES LABRA, J. (2004), "El papel del profesorado en la enseñanza « on line ». Una perspectiva basada en los usos de la tecnología". Revista Complutense de educación. Vol.15, 2: 473-482.

y estar dispuestos a cambiar sus estrategias de comunicación para poder interactuar en dichos entornos.

Este nuevo docente debe desempeñar una serie de roles y sus funciones correspondientes a la hora de gestionar los EVE/A. Los roles del profesor que me han parecido más relevantes son aquellos que citan los siguientes autores:

- Según Luzón y Soria (1999:18 y ss.)³²: instructor, informante y fuente de recursos en línea, fuente de input y organizador.

- Según Ryan y otros (2000: 110)³³: pedagógico o intelectual, social, administrativo o de gestión y técnico.

- Según Goodyear y otros (2001)³⁴: investigador, consultor de información, trabajador solitario, facilitador del aprendizaje, desarrollador de cursos y materiales y supervisor académico.

Me he apoyado en diversos autores (Alonso y Gallego, 1996³⁵; Chickering y Ehrmann³⁶; Gisbert, 2002, Adell, 1999 y Fainholc, 1999³⁷; Ramsden, Nebwl y Cannon, 1991 y 1992³⁸; Ortega, 2005³⁹; Squires y McDougall, 1997⁴⁰; Paulsen, 1992⁴¹; Salomón y Clark, 1986⁴²) para explicar más en profundidad las funciones relacionadas con cada uno de los roles del profesor-tutor en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los roles coinciden con los anteriormente enumerados y otros no. Pienso que estos que detallo a continuación serían los más importantes.

³² En GROS SALVAT, B. ; SILVA QUIROZ, J. (2005), “La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje”. Revista Iberoamericana de Educación 36/1.

³³ En HIGUERAS GARCÍA, M. (2004), “Internet en la enseñanza de español”. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL.

³⁴ En CABERO ALMENARA, J. (2000b), “El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación”. Agenda académica . Vol 7, 1: 41

³⁵ En CABERO, J. ; DUARTE, A; BARROSO, J. (1997), “La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado”. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 8.

³⁶ En SOLER, C. (2005), “¿Se puede enseñar español por Internet?” Cuadernos Cervantes, 48: 60-67.

³⁷ En LLORENTE CEJUDO, M^a, C. (2006), “El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta”. Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa, 20.

³⁸ En FERNÁNDEZ PINTO, J. (1999), “Tutorías virtuales”. Espéculo. Revista de estudios literarios, 11.

³⁹ En DE BASTERRECHEA, J. P. ; JUAN LÁZARO, O (2005), “Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE”. FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua de futuro. Toledo.

⁴⁰ En CABERO ALMENARA, J. (2000), “Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la Universidad: las teleuniversidades”. Universidad de Sevilla. En ROSALES, C. (coord): Innovación en la Universidad, Santiago de Compostela, NINO: 187-216.

⁴¹ En SILVA QUIROZ, J. (2004), “El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador”. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17.

⁴² En GRUP DE RECERCA D' HIPERMEDIA DISTRIBUIDA. Universidad Rovira i Virgili – Tarragona. (1995), “Las nuevas tecnologías en la educación”. EDUTEC'95. II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información para la Educación. Palma de Mallorca.

Roles	Funciones
Planificador y gestor del proceso	<ul style="list-style-type: none"> -Determina las necesidades e intereses de los alumnos relacionados con los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. -Planifica y desarrolla acciones formativas: presenciales, semipresenciales y a distancia en entornos virtuales. -Planifica los cursos. Fija los objetivos y selecciona los contenidos y los materiales didácticos. -Organiza el calendario en el que se verán reflejadas sus tareas y las de los alumnos. -Integra los materiales y los medios adaptándolos a las características de los estudiantes en el marco del currículo, en función del nivel y del ritmo y estilo de aprendizaje.
Diseñador de actividades	<ul style="list-style-type: none"> -Diseña actividades complementarias para alcanzar los objetivos didácticos. -Adapta las actividades ya existentes o diseñadas por otros al ritmo y al nivel de los alumnos.
Fuente de input	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexiona sobre la variedad lingüística que está utilizando. -Gradúa la lengua que se usa en el aula de manera que ésta se adapte al nivel del grupo. -Transmite a los estudiantes las diferencias entre lengua escrita y lengua oral.
Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> -Evalúa los recursos tecnológicos y los medios. -Asesora en métodos de estudio en la red. -Selecciona los recursos y utilidades del entorno adecuados para la dinámica de la tarea según las necesidades percibidas y los objetivos marcados. -Es capaz de crear grupos de trabajo en foros o chats.
Consultor de información	<ul style="list-style-type: none"> -Ayuda en la búsqueda, selección, comprensión, procesamiento, recuperación, elaboración y síntesis de la información que permite a los alumnos elaborar nuevos conocimientos. -Proporciona referencias y bibliografía para resolver las dudas o completar los materiales del curso.
Facilitador del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Organiza las diversas actividades comunicativas que satisfagan las necesidades comunicativas del estudiante.

	<ul style="list-style-type: none"> -Fomenta y desarrolla la autonomía del alumno creando en él los hábitos y estrategias necesarios. -Promueve la utilización e integración de distintas estrategias y destrezas de aprendizaje y de comunicación. -Proporciona experiencias para el autoaprendizaje y para la construcción del conocimiento.
Social	<ul style="list-style-type: none"> -Motiva y estimula la participación constante del alumno, minimizando el aislamiento y la pérdida. -Crea y mantiene un ambiente social distendido y favorable al aprendizaje en comunidad. -Potencia el trabajo colaborativo: dinamización, organización y desarrollo de grupos en línea. -Dirige el flujo y la dirección de las interacciones. -Clarifica los lugares y los momentos de encuentro.
Moderador	<ul style="list-style-type: none"> -Introduce los temas nuevos en los foros o en los chats. -Centra el tema de debate en los aspectos más relevantes y hace una recapitulación de las ideas o de las intervenciones dando coherencia al discurso. -Prepara la discusión y los elementos que pueden ayudar a moderarla, así como las indicaciones para organizar y facilitar la intervención de los participantes.
Supervisor o evaluador	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza los instrumentos y las técnicas de evaluación adecuados y necesarios. -Fomenta la participación de los estudiantes en la evaluación de su propio proceso de aprendizaje. -Envía periódicamente informes personales de seguimiento a los alumnos. -Evalúa las intervenciones y da retroalimentación al estudiante. -Evalúa el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes y el desarrollo de las actividades comunicativas de expresión oral y escrita.
Investigador	<ul style="list-style-type: none"> -Interpreta el comportamiento de los estudiantes en el aula y fuera de ella. -Analiza su propia actuación y explica la razón y la finalidad de sus diversas opciones y decisiones en la programación, la

	<p>ejecución y la evaluación e introduce los cambios necesarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla un proceso continuo de renovación pedagógica de su propia función como docente. -Investiga acerca de la eficacia instructiva de cada medio y los efectos de su uso en el aprendizaje de los alumnos. -Ofrece justificaciones teóricas sobre el uso adecuado de los medios. -Colabora con otros tutores para compartir experiencias y desarrollar proyectos de manera conjunta.
--	--

Para que el docente tutor de los EVE/A pueda desempeñar los roles previamente enumerados y las funciones correspondientes debe de tener una serie de competencias, algunas de las cuales serán nuevas y otras simplemente serán una modificación de las que venía desempeñando hasta ahora. Estas competencias pueden resumirse en torno a tres dimensiones fundamentales (Gisbert y otros, 2001)⁴³:

- Saber; conocimientos sobre las competencias que ha de asumir.
- Saber hacer; saber desarrollar los métodos de enseñanza, de tutoría y de monitorización mediante herramientas multimedia para el diseño e implementación de los cursos de formación en línea.
- Saber ser; contar con habilidades y con destrezas comunicativas y sociales: retroalimentación, procesos de grupos y trabajo en equipo, negociación y relación interpersonal.

En definitiva, la flexibilidad de los profesores y su capacidad de adaptación al nuevo entorno y a las nuevas modalidades de enseñanza estarán en relación directa con el éxito del proyecto.

En primer lugar, es fundamental que los docentes puedan plasmar sus conocimientos previos y su experiencia en los nuevos medios, empleando el potencial de la tecnología para sus fines didácticos. Pero, lo que ocurrirá será que nos enfrentaremos al hecho de que las habilidades que posee un docente en un ámbito presencial no garantizan el éxito cuando se actúa en entornos virtuales. Podemos pues concluir que el docente deberá readaptar sus habilidades previas y adquirir unas nuevas.

Para ello, se deberá dotar al docente de una formación que le permita conocer qué contenidos, materiales y recursos emplear, cómo hacerlo, además del entorno en el que se desarrolla la formación y las estrategias de motivación, seguimiento y dinamización de grupos en función del proceso formativo en el que quiera integrarlos.

⁴³ En DEL MORAL PEREZ, M^a.E ; VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. (2005), "Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual". Pixel-Bit, Revista de medios y educación, 26: 16-25

Por un lado, el Informe de la Comisión Europea nos dice que: *La formación de profesores es la clave para que la introducción y el desarrollo de los nuevos medios tengan éxito* (Informe de la Comisión Europea, 2003,4)⁴⁴. Sin embargo, la Comisión de las Comunidades Europeas (2002, 18) indica que se observa un déficit formativo en los profesores respecto a las TICs en la vinculación de las mismas a las prácticas pedagógicas⁴⁵.

El problema que se plantea es que, en general, los profesores ya tienen una carga excesiva de trabajo y el uso de los EVE/A para la enseñanza requiere un tiempo y un esfuerzo adicionales para familiarizarse con el entorno y con las estrategias necesarias para su uso en una modalidad formativa dada. Habría, pues, que proporcionar a los docentes el apoyo necesario para llevar a cabo la transición sin tener que aportar un esfuerzo añadido excesivo al margen de sus obligaciones. *El profesorado necesita mucho más apoyo e incentivo para que se decida a incorporar las tecnologías en el desarrollo de la docencia* (Bates, 2000)⁴⁶.

En cuanto a las formas desde las que llevar a cabo la formación y el perfeccionamiento de los tutores se necesitan planes de formación y perfeccionamiento del profesorado en consonancia con la nueva educación, pero no solo desde el punto de vista técnico, sino alcanzando *dimensiones más significativas, como la didáctica y la comunicativa, y asumir que la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo con otros compañeros pueden ser estrategias significativas* (Julio Cabero)⁴⁷. Lo ideal sería que los futuros tutores pudiesen trabajar en conjunto con tutores experimentados en comunidades virtuales para que se diese un intercambio de experiencias y de conocimiento sobre la temática y una pericia generada por la propia comunidad.

Gilly Salmon de la Open University es una de las personas que ha acuñado el término “e-moderator” para referirse a la persona que regula el encuentro electrónico en línea.

En relación con el rol de moderador de un tutor, son González y Salmon, (2002) quienes presentan el modelo más detallado que puede usarse como andamiaje para la formación y desarrollo de e-moderadores que consta de cinco etapas: bienvenida (lectura y envío de mensajes para conocer al resto de participantes y presentarse ellos mismos), socialización (el funcionamiento del protocolo y las posibilidades de interacción del medio), intercambio de información (cómo comenzar la interacción y la consecuente gestión de los mensajes), construcción del conocimiento (explicitar el uso que harán de las herramientas con sus propios

⁴⁴ En LÓPEZ MURCIA, F. (2005), “Aula multimedia. Propuesta de trabajo y formación de profesores”. Instituto Cervantes de Manchester. FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua de futuro. Toledo.

⁴⁵ En CABERO ALMENARA, J. (2004), “Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla”. Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos, 195, 27-31.

⁴⁶ En SIGALÉS, C. (2001), “El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia”. X Encuentro Internacional de Educación a Distancia (Guadalajara, México)

⁴⁷ En BARTOLOMÉ ALONSO, P. (2004), “Nuevas tecnologías y educación: Internet en el aula de ele”. Centro de estudios hispánicos. Biblioteca virtual RedELE, 2.

alumnos) y desarrollo (desarrollo de la confianza en los participantes). Cada etapa finaliza con una interacción para discutir sus impresiones y mejoras en la fase. Esta propuesta se limitaría a la formación de moderadores y, como ya hemos visto anteriormente, las labores del tutor abarcan un campo mucho más amplio y complejo.

→ **El tutor del AVE 2.0**

En el caso del AVE 2.0, es fundamental que los tutores sean especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera y que conozcan la enseñanza a distancia, bien por experiencia propia bien por haber tutorizado cursos anteriormente. Deben de estar, por tanto, habituados a la utilización de las nuevas tecnologías como un recurso más, integrado en el currículo. Es conveniente que tengan un buen dominio de otra lengua para usarla, cuando sea necesario, en la comunicación con los alumnos de nivel inicial. Se sobreentiende que todos estos requisitos pueden adquirirse a través de la formación y de la experiencia docente en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Las funciones del tutor del AVE 2.0 estarán determinadas por el contexto de trabajo y por la modalidad en la que se desarrolle el curso, pero podrían resumirse en: programar el curso (objetivos, contenidos, materiales y herramientas) y proponer un calendario de trabajo; estudiar las necesidades, las expectativas y los intereses del grupo y adaptar el currículo en consonancia; informar a los alumnos acerca de la metodología, los objetivos, los contenidos, las expectativas, las normas y las herramientas; crear un ambiente de aprendizaje agradable que fomente la participación valorando las contribuciones; organizar y coordinar las actividades comunicativas para el trabajo colaborativo asignando tareas a pequeños grupos; evaluar el trabajo de los alumnos de manera periódica y ofrecerles retroalimentación; pedir metacomunicación preguntando a los participantes cómo se sienten con el curso y con las normas y atender dudas y consultas de los alumnos dando respuestas rápidas y personalizadas.

4.3.2. El papel del alumno

El nuevo estudiante es responsable de su propio aprendizaje y lo controlará de manera activa, en un entorno virtual que fomenta las oportunidades de comunicación y de trabajo cooperativo, para alcanzar unos objetivos fijados en función de sus intereses y de sus necesidades. Para ello, el alumno tendrá que hacer un esfuerzo de adaptación y de comprensión de lo que se entiende por un entorno virtual de aprendizaje y tendrá que establecer unas rutinas nuevas, labor nada fácil. Tendrá que adquirir ciertos compromisos relacionados con el cumplimiento de horarios y fechas, con la participación activa en las tutorías virtuales y en las clases presenciales y con la autoevaluación.

Los alumnos de los EVE/A podrían enfrentarse a ciertas dificultades como sentirse desorientados o desbordados ante tanta información o pasar por el aprendizaje sin llegar a

establecer relaciones significativas con el conocimiento previo, por falta de motivación o por una instrucción ineficaz.

El alumno es quien, en cierta medida, tomará las decisiones acerca de los aspectos que apuntamos a continuación: si el aprendizaje se realizará o no; qué aprender (contenido); cómo aprender (itinerario, recursos); a quién recurrir (tutor, administrador, otros alumnos); cómo se evaluará (tipo de retroalimentación); dónde aprender (lugar), cuándo aprender (frecuencia y duración) y los posibles aprendizajes posteriores (Lewis y Spencer, 1986)⁴⁸. Como ya hemos dicho anteriormente, el alumno no será el único que controlará estos aspectos de manera absoluta. El alumno podrá decidir si quiere aprender español y utilizando qué recursos (AVE). Si opta por la modalidad de enseñanza semipresencial, el componente espaciotemporal será más flexible. Podrá, además, completar los materiales de la secuencia didáctica principal del curso ofertados con los materiales complementarios que desee. Para que el alumno sea consciente de su propio estilo de aprendizaje, de las estrategias que le resultan más eficaces y de la importancia de ser autónomo en el logro de sus objetivos personales con respecto a la lengua, necesitará recibir las orientaciones y el apoyo adecuados por parte del profesor-tutor.

Según el nuevo Plan curricular del Instituto Cervantes y sus Niveles de referencia para el español las facetas que el alumno, como sujeto de aprendizaje, ha de ser capaz de desarrollar en el pleno ejercicio de su competencia comunicativa pueden dividirse en tres dimensiones: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. El análisis de cada una de estas tres dimensiones permite definir los objetivos generales. Las tres dimensiones constituyen un todo en el que se produce un flujo constante de relaciones.

Voy a intentar concretar, siempre que sea posible, cada una de estas dimensiones para el caso del alumno del AVE en su modalidad semipresencial.

En lo referente al alumno como agente social, el alumno debe ser capaz de llevar a cabo ciertas tareas (de la vida real) en unas circunstancias determinadas, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Como por ejemplo, participar en las interacciones sociales habituales de la comunidad hispanoamericana poniendo en juego las habilidades necesarias mediante el uso de estrategias pragmáticas. Considero que el AVE 2.0 prepara al alumno para interactuar en las situaciones habituales de las comunidades hispanoamericanas ya que le permite manejar diversos textos relacionados no solo con los objetivos del curso sino con sus propias necesidades.

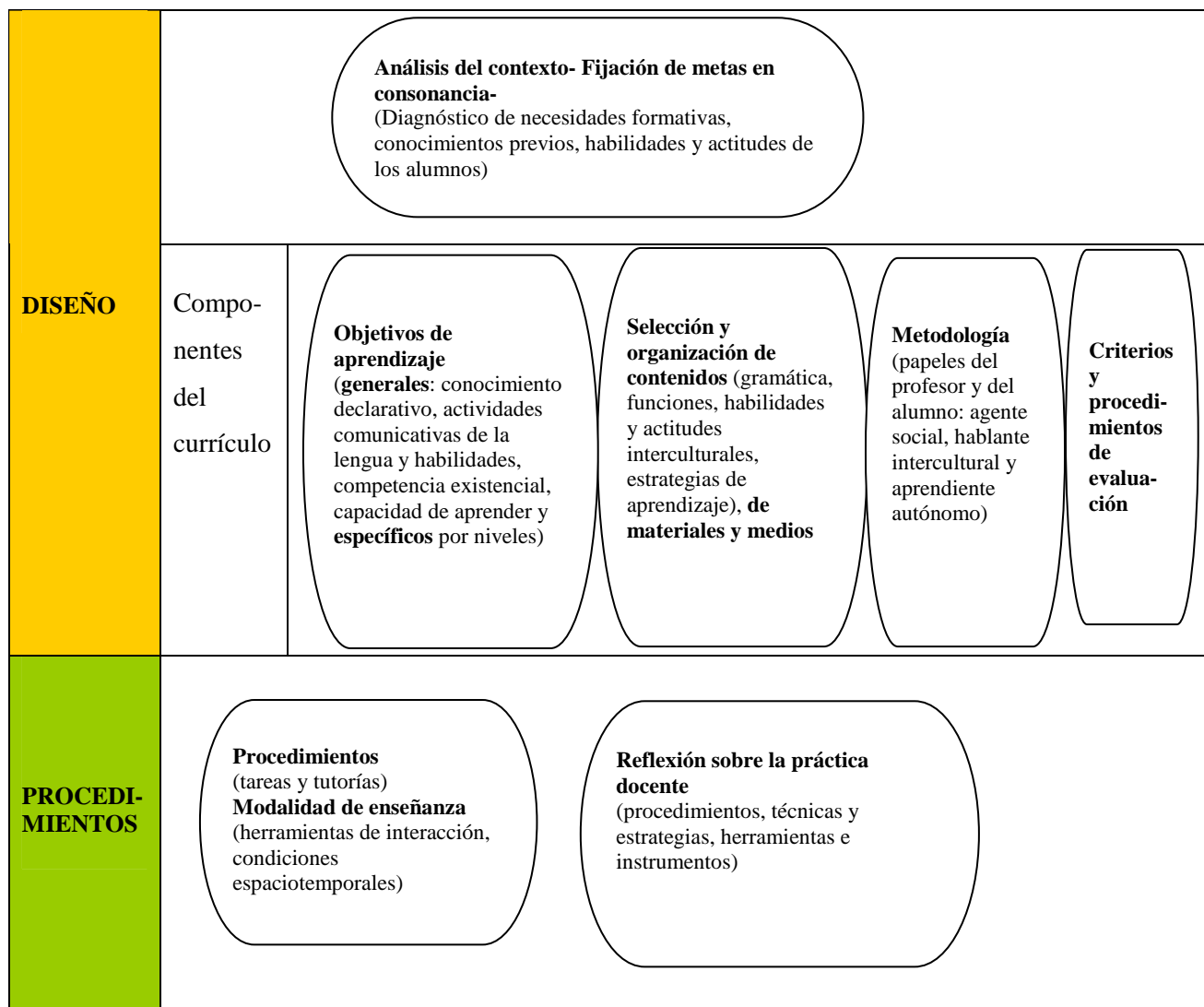
En relación con el alumno como hablante intercultural, el alumno ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la cultura hispanoamericana a través del español y de desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva cultura.

⁴⁸ En SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004b), "Hacia un modelo de educación flexible: elementos y reflexiones". En MARTÍNEZ, F. y PRENDES, M.P. (coords). *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid, Pearson Educación: 145-170

Como por ejemplo, las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el conocimiento del mundo y la capacidad de aprender. Según lo que he podido concluir del análisis del AVE 2.0, este sería el aspecto acerca del cual todavía cabe efectuar mejoras para posibilitar el pleno desarrollo de la interculturalidad.

En el caso del alumno como aprendiente autónomo, el alumno se hace responsable de su propio aprendizaje de manera progresiva y controla los factores afectivos y cognitivos del proceso de aprendizaje que le permiten desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación. Cabe plantearse si el hecho de que el AVE fomente el aprendizaje autónomo garantiza la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, ya que las tareas del alumno están pautadas según la modalidad de enseñanza-aprendizaje y según el tipo de interacción que se produzca. Sería interesante poder estudiar el grado de control que ejerce el alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, pero esto podría ser el tema de otra memoria de máster.

5. Propuesta de programación de un curso semipresencial



Para poder programar un curso en el que emplearemos el AVE 2.0 en una modalidad semipresencial en un centro del Instituto Cervantes seguiremos el esquema que aparece en la tabla anterior y que he elaborado *ad hoc*.

Partiendo del hecho de que consideramos la lengua como un vehículo de comunicación, llevaremos a la práctica los diferentes componentes del currículo mediante una serie de procedimientos adaptándolos a un contexto dado. En un diseño de enseñanza-aprendizaje aplicaremos un metodología y unos criterios de evaluación determinados para que los alumnos de un grupo dado alcancen ciertos objetivos a través de unos contenidos. Pretendemos que el alumno progrese en su aprendizaje mediante la realización de unas actividades comunicativas de la lengua poniendo en juego ciertas competencias y utilizando determinadas estrategias de comunicación. La planificación secuenciada de actividades se hará en función de los objetivos

últimos significativos para el alumno, será flexible y podrá adecuarse a las circunstancias concretas de cada situación de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la prueba de nivel sitúe al alumno en un nivel determinado, en esta modalidad no será suficiente para su inscripción en un grupo determinado sino que también habrá que tener en cuenta su disponibilidad horaria.

Respecto a la definición previa de los usuarios, Moreno¹ señala como aspectos claves a tener en cuenta: la edad, la lengua materna, el nivel cultural, el nivel de estudios, las limitaciones psíquico-físicas y las minusvalías, las habilidades específicas, la experiencia con sistemas similares, el conocimiento de las tareas, el entrenamiento previo, la frecuencia de utilización de herramientas telemáticas y la motivación. Sería recomendable que el profesor contase con esta información acerca del grupo de alumnos previa a la programación del curso y a la planificación de las sesiones ya que éstas y otras cuestiones estarán condicionadas por sus estilos y ritmos de aprendizaje, determinantes para la adaptación del currículo.

He elaborado un cuestionario que podría utilizarse para conocer la experiencia de los alumnos con entornos virtuales de aprendizaje, sus expectativas con respecto al curso y sus estilos de aprendizaje. El cuestionario se entregaría al alumno en el momento de su inscripción en el curso para que el docente pueda hacer el vaciado y extraer sus conclusiones antes de la primera sesión presencial.

La programación que propongo sería de un curso del nivel B1.1 del AVE 2.0 ya que es el que he utilizado previamente en el análisis del AVE.

El grupo potencial sería un grupo de 14 alumnos de un centro del Instituto Cervantes. Los alumnos serán adultos de diferentes edades con un nivel cultural medio y con poca experiencia previa en la realización de cursos en línea. También habría que tener en cuenta los factores sociales de la sociedad receptora y la tradición educativa de la misma, datos que obtendremos a partir del análisis del contexto educativo.

En cuanto al centro, ya hemos visto la importancia de contar con unas instalaciones mínimas y con un personal formado que tenga cierta disponibilidad horaria.

En lo referente a la frecuencia y a la duración de las sesiones presenciales y de las tutorías sincrónicas, el centro, en función de la disponibilidad de sus profesores e instalaciones, ofertará unos cursos semipresenciales dados (previo sondeo a los alumnos potenciales) y los alumnos se adaptarán a dicha oferta, siempre siendo flexibles.

El número de horas de dedicación al curso del alumno y del profesor que detallo a continuación es orientativo ya que factores como el número de alumnos y el grado de familiaridad de profesores y alumnos con este tipo de entornos serán altamente condicionantes. Eso sí, considero que la proporción de horas de dedicación del tutor al curso con respecto a la del

¹ En PRENDES, M^a. P; CASTAÑEDA, L. (2004), “Análisis de materiales didácticos en un modelo de Telenseñanza”. EDUTEC'04. Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano, Barcelona.

alumno tendrá que ser de más de la mitad del total de horas de dedicación del alumno. Por lo tanto, en un curso de 60 horas el profesor tendrá que dedicar aproximadamente unas 42 horas a las sesiones presenciales, a las tutorías sincrónicas y al seguimiento y evaluación del trabajo de los alumnos y a la dinamización del grupo. Estas cifras aunque son aproximadas se han calculado suponiendo que se da una atención individualizada al alumno y que la gestión y la dinamización de un grupo es una labor que debe cuidarse con esmero. Además, cuanto más numeroso sea el grupo de alumnos mayor dificultad supondrá la gestión del mismo.

FICHA DEL CURSO				
Centro	Instituto Cervantes			
Contexto	De no inmersión			
Nivel del curso	B1.1			
Tipo	General			
Duración	Curso de 60 horas de dedicación por parte del alumno			
Extensión	12 semanas + 4 semanas de gracia			
Horario	Tarde			
Duración del trabajo autónomo en casa	30 horas			
Frecuencia y organización de las sesiones presenciales (sp)	1 hora y media a la semana	Primer mes	Segundo mes	Tercer mes
		Sp1- bienvenida- Sp2- Sp3- Sp4-	Sp5-nexo Sp6- Sp7- Sp8-	Sp9-nexo Sp10- Sp11- Sp12-
Duración de las sesiones presenciales	18 horas			
Frecuencia y duración de las tutorías sincrónicas (mediante el chat)	1 hora a la semana de un total de 12 horas			
Frecuencia de las tutorías asincrónicas (para tareas de seguimiento y evaluación, creación, dinamización de foros y resolución de dudas)	1 hora a la semana de un total de 12 horas			
Número de alumnos	14			

El AVE 2.0 será el eje fundamental del proceso de aprendizaje en cuanto que servirá de estructura y de guía de contenidos a los que el tutor irá añadiendo los que considere necesarios. Dedicaremos las sesiones presenciales a las actividades de producción o práctica libre mediante tareas en las que los alumnos tendrán que interactuar oralmente y cuyo fin último sea la comunicación. Las actividades de actuación comunicativa serán seleccionadas por el tutor y podrán proceder de otras fuentes o del propio AVE 2.0 y estarán basadas en la interpretación, en la producción y en la interacción oral. Es más útil utilizar el AVE 2.0 para el trabajo autónomo en otras etapas de la secuencia didáctica, la de presentación de una muestra de lengua y la de práctica controlada de los contenidos lingüísticos, para lograr la comprensión del significado y la fijación de formas. Las actividades de la secuencia planificada serán interdependientes, por lo tanto, el alumno debe de tener presente la importancia del aprovechamiento del trabajo autónomo en línea para poder sacar el máximo provecho de las sesiones presenciales. En las sesiones presenciales pondremos los contenidos vistos en cada etapa de trabajo autónomo al servicio de la comunicación.

Sería interesante poder hacer coincidir cada una de las sesiones presenciales con los diferentes hitos del aprendizaje del alumno marcados por el entorno. Así pues sugiero, primero, una primera sesión presencial de acogida o bienvenida, después, tres sesiones presenciales seguidas al finalizar cada etapa de cada tema y, entre medias de los temas, una sesión presencial de recapitulación del tema finalizado e introducción del tema nuevo (Ver tabla adjunta).

→La clase cero

En primer lugar, habrá que trabajar con los estudiantes lo que G. Salmón llama “fase de bienvenida o acogida” que sería una primera toma de contacto con el entorno, con la forma de trabajo y de encuentro con el grupo². La primera clase presencial es crucial, no solo porque supone la primera toma de contacto entre profesor y alumnos sino porque condicionará en gran medida el buen funcionamiento posterior del curso. Por una parte, el estudiante debe familiarizarse con el entorno de trabajo del alumno (Sala de estudio), con la metodología de trabajo, con la estructura de los materiales, con el sistema de seguimiento y evaluación y con el funcionamiento de las herramientas de comunicación. Por otra parte, las dinámicas de grupo permitirán crear un sentimiento de pertenencia al grupo que facilite el aprendizaje mediante la cooperación con el fin de crear conocimiento compartido.

Un docente que lleve a sus alumnos al aula multimedia debe de tener presente que no puede pretender sentar a sus alumnos ante los ordenadores encendidos y esperar que le escuchen o que le presten atención. En el aula multimedia o habla el medio o habla el profesor pero podemos utilizar el medio para reforzar la atención sobre lo que persigue el profesor.

² En DE BASTERRECHEA, J. P. ; JUAN LÁZARO, O. ; GIL BÜRMAN, M. (2005), “El Aula Virtual de Español (AVE): un modelo de integración de las TIC en la enseñanza de ELE”. Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos Instituto Cervantes.

A continuación voy a enumerar, a modo de propuesta, una serie de actividades que podrían llevarse a cabo durante esta primera sesión presencial:

© **Presentación de la Guía del alumno**

Durante esta primera sesión presencial, el profesor puede utilizar un ordenador conectado a un cañón retroproyector para presentar la Guía del alumno al grupo. Se pueden plantear una serie de actividades que impliquen la escucha atenta de la Guía del alumno por parte de los alumnos para poder familiarizarse con el uso del teclado extendido y del teclado flotante, de los diferentes botones y flechas y con el significado de los verbos de las instrucciones que permiten interactuar con el sistema. He creado dos actividades, una en la que el profesor entregará una tabla con los verbos de las instrucciones que el alumno deberá definir con sus propias palabras a partir de la Guía del alumno y otra en la que el alumno deberá relacionar diferentes palabras con las imágenes de lo que representan (ver actividades al final de este capítulo).

© **Organización del trabajo cooperativo; aprender a conocerse y normas y rutinas del entorno**

A continuación, podemos emplear las herramientas de comunicación del entorno para planificar el trabajo cooperativo y para que mediante actividades de dinámica de grupo los alumnos se conozcan y tengan criterios para la posterior selección de sus compañeros de trabajo y conozcan las normas y rutinas asociadas al entorno. Presentaremos una serie de actividades que acompañadas de otras dinámicas de grupo servirían para romper el hielo y cohesionar al grupo.

Asimismo, podemos emplear el tablón de anuncios para colgar un breve mensaje de bienvenida. En esta primera sesión, los alumnos pueden usar el calendario para escribir sus fechas de cumpleaños y que así todos puedan felicitarlos cuando convenga.

Cabe emplear el chat para que los alumnos se conozcan mediante actividades de lluvia de ideas y rompehielos. Por ejemplo, cada alumno puede enviar una frase verdadera y una falsa acerca de sí mismo y el resto tendrán que adivinar cuál es cuál. Además, los alumnos en pequeños grupos pueden preguntarse oralmente sobre aficiones o intereses y luego mediante el chat cada grupo debe buscar afinidades con otros grupos.

Podemos utilizar el foro para que los alumnos traten el tema de las normas y los códigos de conducta o de las rutinas mediante actividades que impliquen la argumentación, el consenso y la profundización en el tema. Por ejemplo, el profesor puede plantear una lista de tareas para hacer cada vez que se conecten al curso y los alumnos deben ordenar dichas tareas por orden de preferencia. Además, el profesor puede plantear una situación de mala conducta hipotética de un alumno y los alumnos deben buscar soluciones a la misma.

También es posible servirse del correo electrónico para que los alumnos envíen un mensaje al compañero o compañeros con los que le gustaría trabajar durante el curso haciéndoles una propuesta y explicando por qué sería un buen compañero de trabajo.

Al finalizar esta sesión presencial el programa de contenidos y el cronograma deberán quedar perfectamente especificados con los objetivos temporales, las fechas de entrega y los horarios de las clases. Puede haber requisitos explícitos sobre cuántas veces tienen que conectarse los alumnos cada semana como mínimo, cuántos mensajes se espera que se envíen cada semana, cómo formar equipos para el trabajo en grupo y cuestiones parecidas.

El profesor podrá aportar y crear sus propios materiales para las clases presenciales y hacer propuestas de fuentes de consulta alternativas.

SESIÓN PRESENCIAL (SP)	BIENVENIDA O ACOGIDA	SP1 (Tema 1, sesiones: 1, 2 y 3)	SP2 (Tema 1, sesiones: 4, 5 y 6)	SP3 (Tema 1, sesiones: 7, 8 y 9)	SP NEXO	SP4 (Tema 2, sesiones: 1, 2 y 3)
Objetivos generales	-Que los alumnos se conozcan -Que los alumnos se familiaricen con el entorno de trabajo, con la metodología de trabajo, con la estructura de los materiales, con el sistema de seguimiento y evaluación y con las herramientas de comunicación	-Que los alumnos se saluden, se presenten y reaccionen en consecuencia en diferentes contextos -Que los alumnos entrevisten a un personaje famoso	-Que los alumnos comenten la evolución de una ciudad de habla hispana -Que los alumnos comparen cómo era la vida de un español hace 20 años en relación con la de una persona de su país	-Que los alumnos debatan las ventajas e inconvenientes de los EVE/A (herramientas de comunicación, trabajo colaborativo y modalidades de enseñanza)	-El profesor decidirá en función de las necesidades y preferencias percibidas	-Que los alumnos elaboren la biografía de un personaje representativo de algún ámbito artístico o cultural del mundo hispanoamericano
Agrupamiento	Todas las formas de agrupamiento posibles	Trabajo en pequeños grupos	Trabajo en parejas y en pequeños grupos	Trabajo en dos grandes grupos		Trabajo en pequeños grupos
Tarea final	-Elegir compañeros de trabajo -Crear su propio calendario de trabajo	-Entrevistar a alguien	-Presentar una ciudad	-Elaborar el decálogo sobre lo que hay que hacer para ser un buen tutor y un buen alumno del AVE 2.0		-Presentar la biografía del personaje y que sus compañeros adivinen de quién se trata
Materiales y recursos	-Material complementario: Técnicas de estudio y en Internet	-CVC: nombres propios -Material complementario: Taller de práctica 1; Sonidos y letras 4 Recursos: una cámara digital, una grabadora	-CVC: ciudades patrimonio de la humanidad -Material complementario: Taller de práctica 2 y 9; Sonidos y letras 1 y 5	-CVC: la formación virtual -Material complementario: Taller de práctica 3; Sonidos y letras 3		-CVC: nombres propios -Material complementario: Taller de práctica 5, 6, 12 y 16; Sonidos y letras 6, 7 y 8

SESIÓN PRESENCIAL (SP)	SP5 (Tema 2, sesiones: 4, 5 y 6)	SP6 (Tema 2, sesiones: 7, 8 y 9)	SP NEXO	SP7 (Tema 3, sesiones: 1, 2 y 3)	SP8 (Tema 3, sesiones: 4, 5 y 6)	SP9 (Tema 3, sesiones: 7, 8 y 9)
Objetivos generales	-Que los alumnos expliquen cómo llegaron a ser conocidos una serie de personajes famosos a partir del estudio de una de sus obras	-Que los alumnos creen un programa de radio por Internet, escriban un artículo para la versión digital de un periódico, creen un programa de televisión en el que presenten a su personaje	-El profesor decidirá en función de las necesidades y preferencias percibidas	-Que los alumnos seleccionen algún invento o descubrimiento hispanoamericano importante y recaben información acerca del él	-Que los alumnos lean un relato de terror y que inventen un final diferente para la historia	-Que los alumnos debatan sobre las ventajas e inconvenientes de los avances de las NTIC
Agrupamiento	En pequeños grupos	En tres grandes grupos		En pequeños grupos	En pequeños grupos	En dos grandes grupos
Tarea final	-Realizar una entrevista telefónica a un personaje famoso	-Hacer un programa de radio -Escribir un artículo para un periódico -Hacer un programa de televisión		-Presentar el descubrimiento o invento seleccionado	-Dar un título nuevo a la historia de sus compañeros	-Describir cómo será la sociedad de futuro
Materiales y recursos	-CVC: rinconete; el oteador -Material complementario: Taller de práctica 8 y 10; Sonidos y letras 2 Recursos: una grabadora	-CVC: el oteador (medios de comunicación) -Material complementario: Taller de práctica 7 y 17; Sonidos y letras 9, 10, 15 y 16 Recursos: una grabadora manual, una cámara de fotos		-Material complementario: Taller de práctica 14, 15, 19 y 20; Sonidos y letras 11, 12 y 13	-Material complementario: Sonidos y letras 14	-Material complementario: Taller de práctica 11, 13 y 21; Sonidos y letras 17, 18 y 19

		digital, una cámara de vídeo digital				
--	--	--------------------------------------	--	--	--	--

Cuestionario para el alumno del AVE 2.0 en un curso semipresencial

Curso:

Centro:

El objetivo de este cuestionario es conocer la experiencia de los alumnos con los entornos virtuales de aprendizaje, sus expectativas con respecto al curso que van a realizar y sus estilos de aprendizaje.

Por favor, conteste a las preguntas marcando con una x la casilla o casillas correspondientes y dé respuestas claras y breves.

1. Uso del ordenador

1.a. ¿Tiene un ordenador en su casa solo para usted?

Sí

No

1.b. ¿Qué tipo de conexión a Internet tiene en casa?

ADSL

Cable

Otras ...

1.c. ¿En qué momento del día suele utilizar el ordenador en casa?

Por la mañana

Por la tarde

Por la noche

1.d. ¿Para qué utiliza normalmente su ordenador?

Buscar información en Internet

Jugar

Escuchar música

Ver películas

Trabajar

Otros ...

1.e. ¿Qué tipo de herramientas de comunicación utiliza habitualmente en sus ordenador?

Foros

Chats

Listas de distribución

Correo electrónico

2. Estilo de aprendizaje

2.a. ¿De qué modo prefiere trabajar en una clase presencial?

Solo

En parejas

En pequeños grupos

En gran grupo

2.b. ¿De qué forma prefiere aprender español?

Leyendo

Escribiendo

Escuchando canciones

Viendo películas

Hablando con mis compañeros

Haciendo ejercicios de gramática

3. Conocimientos previos

3.a. ¿Ha hecho, con anterioridad, un curso de formación a distancia por ordenador?

Sí . ¿Qué fue lo que más y lo que menos le gustó?

No

3.b. ¿Es la primera vez que hace usted un curso de formación en la modalidad de enseñanza semipresencial?

Sí

No

4. Expectativas

4.a. ¿Cuáles deben de ser según usted las labores que debe desempeñar un tutor en un curso de formación en la modalidad semipresencial?

Responder a mis preguntas

Organizar y dinamizar chats y foros

Evaluar mi trabajo

4.b. En este curso espero aprender a:

Muchas gracias por su colaboración.

Cuestionario para el profesor-tutor del AVE 2.0 en un curso semipresencial

Curso:

Centro:

Profesor:

El objetivo de este cuestionario es obtener información, por un lado, sobre el grado de conocimiento de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje y de la modalidad de enseñanza semipresencial de los profesores-tutores y, por otro lado, sobre los resultados obtenidos en el desarrollo de un curso.

Por favor, conteste a las preguntas marcando con una x la casilla o casillas correspondientes y dé respuestas claras y breves.

1. Conocimientos previos

1.a. ¿Está familiarizado con la enseñanza virtual?

Mucho	Algo	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.b. ¿Tiene formación específica en NTIC (Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) o en el uso del AVE?

Sí . Especifique cuál:

No .

1.c. En caso de haber realizado el curso de formación de tutores del AVE ¿Se siente más preparado para ejercer como tutor después de la realización del mismo?

Sí .

No . ¿Por qué?

1.d. ¿Ha colaborado en la realización del proyecto académico de centro (PAC) de integración curricular del AVE 2.0 en su centro?

Sí .

No .

2. Dotación del centro

2.a. ¿Cuenta el centro con un servicio de asistencia técnica y de mantenimiento?

Sí .

No .

2.b. ¿Dispone el centro de un aula multimedia bien dotada?

Sí . Especifique de qué medios dispone:

No .

3. La modalidad de enseñanza semipresencial

3.a. ¿En qué modalidades de enseñanza está integrado el AVE 2.0 en su centro?

Presencial

Semipresencial

A distancia

3.b. ¿Es durante este curso académico la primera vez que se utiliza el AVE 2.0 en la modalidad semipresencial en su centro?

Sí

No

3.c. En el curso que usted ha tutorizado ¿Las sesiones presenciales han tenido la duración y la frecuencia adecuadas?

Sí

No . ¿Qué duración y frecuencia considera que habrían sido adecuadas?:

3.d. En las sesiones presenciales ¿ha utilizado materiales elaborados por usted?

Sí . ¿Qué tipo de materiales?:

No

3.e. En las sesiones presenciales las dudas y problemas que le han planteado los alumnos están relacionados con:

-Los materiales didácticos

-Las herramientas de comunicación

-Lingüísticos y culturales

-Otros:

4. La gestión del trabajo colaborativo

4.a. ¿Se siente preparado para dinamizar un grupo de alumnos?

Sí

No . ¿Por qué?

4.b. ¿Quién ha creado las parejas o grupos de trabajo a lo largo del curso?

Los alumnos

El profesor

Negociado por ambos

4.c. ¿Las parejas o grupos de trabajo han sido estables?

Sí

No . Motivos para el cambio:

4.d. ¿Ha existido siempre un ambiente de colaboración entre el tutor y los alumnos?

Sí

No . Motivos:

4.e. ¿Ha existido siempre un ambiente de colaboración entre los propios alumnos?

Sí

No . Motivos:

4.f. ¿Cuál ha sido el grado de participación de los alumnos en el curso?

Alto	Medio	Bajo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.g. Como tutor ¿ha creado foros o chats?

Sí .

No . ¿Por qué no lo ha hecho?

5. El seguimiento

5.a. ¿Las tutorías virtuales y las labores de seguimiento han tenido la duración y la frecuencia adecuadas?

Sí

No . ¿Qué duración y frecuencia considera que habrían sido adecuadas?:

5.b. Durante el curso ¿ha dado respuestas rápidas y personalizadas a sus alumnos?

Sí .

No . ¿Por qué no lo ha hecho?

5.c. ¿Qué ha hecho para tener en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de sus alumnos?

6. Cuestiones finales

6.a. ¿Cuántos alumnos han abandonado el curso?

Ninguno .

Varios (). Posibles causas:

6.b. Después de finalizado el curso ¿qué mejoraría?

6.c. Me he encontrado con problemas a la hora de:...






Muchas gracias por su colaboración.

Escucha atentamente la Guía del alumno y:

Define, con tus propias palabras cada uno de los siguientes verbos:

Colorear	
Pulsar	
Marcar	
Ordenar	
Clasificar	
Relacionar	
Numerar	
Arrastrar	
Subrayar	
Completar	
Escribir	
Grabar	
Borrar	

Relaciona cada nombre con la imagen correspondiente:

La pantalla	
El puntero	
El ratón	
El teclado	
Los auriculares (los cascos)	

6. Conclusiones

“Unas buenas herramientas no hacen un excelente profesor pero un excelente profesor si emplea bien las herramientas” (Román Graván, P.)¹

Para terminar quisiera exponer el razonamiento que he seguido para la elaboración de esta memoria y me detendré en los aspectos que considero más relevantes.

Esta memoria pretende, a partir del análisis del AVE y de las consideraciones teóricas y prácticas, arrojar luz sobre el proceso de reflexión y análisis a seguir por el profesor a la hora de enfrentarse con este tipo de entornos virtuales en una modalidad de enseñanza concreta, la semipresencial.

En primer lugar, quisiera reflexionar acerca de lo que implica cuando como docentes se nos pide que utilicemos el AVE en su modalidad semipresencial.

Ya hemos visto que el uso de las NTIC en la enseñanza y, más en concreto, de los EVE/A supone un replanteamiento de los roles del profesor y del alumno. Así pues, procuraré seguir un razonamiento basado en la autorreflexión para buscar alternativas de actuación en la práctica docente. Como profesores debemos ser conscientes de la importancia de seguir aprendiendo a lo largo de toda nuestra vida y del valor que supone el ser profesionales flexibles, capaces de adaptarnos a los nuevos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Mi formación y experiencia previas me llevan a concluir que para ser una buena profesora, independientemente del entorno y de los medios que emplee, tengo que tener claros ciertos aspectos relacionados con la gestión y la planificación de mi práctica docente. Estos aspectos podría resumirlos en qué objetivos quiero alcanzar y, para ello, qué contenidos tengo que enseñar, cómo, dónde y cuándo puedo hacerlo y con qué medios o recursos cuento. Todo ello a partir de las necesidades e intereses de mi grupo de alumnos, según su ritmo y su estilo de aprendizaje, procurando fomentar en ellos la autonomía, la responsabilidad de su propio aprendizaje y la construcción significativa del conocimiento. Por tanto, en una situación de enseñanza-aprendizaje en el contexto de un EVE/A tendremos que lograr que el alumno desarrolle nuevas rutinas de trabajo y de interacción con el entorno y con sus compañeros, con miras a adaptarse al mismo.

El uso del AVE en la modalidad semipresencial aportará flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje para un mejor logro de los objetivos. Y esto será posible gracias a la eliminación de las barreras espaciotemporales, a la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos, a la interactividad mediada por las NTIC y a la autonomía del alumno en su aprendizaje.

¹ En ROMÁN GRAVÁN, P. (2004), “Los entornos de trabajo colaborativo y su aplicación en la enseñanza”. En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. (coords). “Nuevas tecnologías en la práctica educativa”. Granada. Arial. 213-256

Así pues, dando por hecho, como ya he dicho, que voy a utilizar el AVE en su modalidad semipresencial me dispongo a fijar los objetivos de aprendizaje y a seleccionar los contenidos, adaptándolos si fuera necesario. Para ello deberé estar familiarizada con las herramientas de recuperación de contenidos, según ciertos criterios descriptivos, que sería conveniente que me ofreciese el AVE. No habrá que tenerle miedo a este paso aunque nos impongan cierto respeto los objetos de aprendizaje pues no se aleja tanto de lo que hemos venido haciendo hasta ahora cuando queríamos seleccionar actividades complementarias para nuestras clases presenciales tradicionales. La estandarización de los contenidos del AVE me permite recuperarlos y reutilizarlos adaptándolos a las necesidades de un contexto dado para lograr unos objetivos determinados.

Para que resulte más sencillo localizar los materiales deseados sería conveniente conocer la estructura de los cursos del entorno por niveles, temas, sesiones y etapas.

A partir de los objetivos y de los contenidos tomados, elegiremos aquellas herramientas de comunicación, de información y de evaluación que nos ofrece el entorno que mejor se adecuen a los mismos. Es necesario conocer el funcionamiento y el fin de cada una de las herramientas de comunicación para la correcta realización de las tareas finales y para el buen desarrollo de la interacción durante las tutorías sincrónicas en línea. La interacción social que se dé durante el aprendizaje colaborativo permitirá que se alcancen más fácilmente los objetivos marcados y la interacción instrumental del alumno con el medio le otorgará a éste un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, tendré que ser capaz de crear grupos de trabajo en foros y chats con soltura además de poder gestionar los mensajes correspondientes a dichos grupos. Las normas de conducta serán el *abc* del funcionamiento de la interacción con este tipo de herramientas. Además, durante los debates ayudaré a la participación activa de mis alumnos dinamizando el aprendizaje colaborativo procurando introducir el tema, centrarlo y recapitular.

Además de las herramientas, puramente de comunicación, existen aquellas más centradas en la información, como el calendario o el tablón de anuncios. Gracias a estas herramientas de información trataré de que queden claros los lugares y los momentos de encuentro del curso y ofreceré otras oportunidades de aprendizaje a través de posibles enlaces de Internet complementarios.

Mediante el sistema de evaluación del tutor, puedo hacer un seguimiento del trabajo de los alumnos con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje valorando las actividades de respuesta abierta y la tarea final y dando, a posteriori, una retroalimentación adecuada. Por otra parte, también puedo conocer su nivel de interacción con los materiales y el uso que ha hecho de las herramientas de comunicación y de información. El alumno sabrá qué ha hecho hasta ahora y

qué le queda por hacer mediante el sistema de seguimiento y el grado de progreso de su aprendizaje gracias al sistema de autoevaluación.

Todos y cada uno de los pasos que he relatado son fundamentales a la hora de utilizar el AVE en un curso semipresencial. Por último, la etapa final consistiría en reflexionar acerca de mi propia actuación docente y acerca de la actuación de los alumnos, e intentar mejorar a partir de las necesidades percibidas.

Así pues, un profesor del AVE en la modalidad de enseñanza semipresencial deberá desempeñar los roles de: planificador y gestor del proceso, fuente de input, moderador, consultor de información, asesor tecnológico, facilitador del aprendizaje, evaluador e investigador.

Para facilitar la labor del profesor sería fundamental que la integración del AVE en los centros partiese de un proyecto académico que tenga en cuenta las experiencias previas de uso del AVE por parte de los docentes a lo largo de los últimos años en las distintas modalidades de enseñanza. Sería conveniente, además, que se hiciese un uso adecuado del curso de formación de tutores del AVE en los centros.

Sin olvidar que la labor del profesor-tutor en la enseñanza semipresencial del AVE es una tarea delicada que hay que cuidar con esmero con el fin de dar una atención personalizada a los alumnos para que logren el fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar su competencia comunicativa.

La realización de esta memoria ha supuesto para mí una toma de conciencia acerca del arduo trabajo que implica el diseño y la implementación de materiales multimedia en la enseñanza. Además, a partir de ahora seré capaz de enfrentarme a una plataforma de enseñanza y aprendizaje con mayor seguridad y confianza.

En el futuro me gustaría poder profundizar en el mundo de la gestión de los objetos de aprendizaje.

7. Bibliografía

ADELL, J. (1997), “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 7. http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2006]

ADELL, J. (2004a), “Internet en el aula: las webquest”. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17. http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

ADELL, J. (2004b), “La red como instrumento para la formación: de los cursos online a las comunidades de aprendizaje”. En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. (coords). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada. Arial.

ADELL, J. ; SALES, A. (1999), “El profesor on-line: elementos para la definición de un nuevo rol docente”. Actas de EDUTEC99. Sevilla: Universidad de Sevilla. <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/105.html> [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2006]

AIELLO, M. ; WILLEM, C. (2004), “El blended learning como práctica transformadora”. *Píxel-bit Revista de medios y educación*, 23:21-26. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2302.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

ALFAGEME GONZÁLEZ, M^a. B. (2005), “El trabajo colaborativo en situaciones no presenciales”. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 26: 5-16. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2601.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

AMOR PÉREZ RODRÍGUEZ, M^a; AGUADED GÓMEZ, J. I. (2004), “Diseño de programas didácticos para integrar los medios y las tecnologías en el currículum escolar”. En SALINAS IBÁÑEZ, J.; AGUADED, J. I. y CABERO, J. (coords) *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid. Alianza: 69-88.

AMORÓS, L. y RODRÍGUEZ, M.T. (1999), “Descripción de un instrumento de evaluación para multimedia didáctico”. En CABERO, J. (coord). Edutec. *Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Edición electrónica. <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/57.html> [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2006]

ARRANZ, V ; AGUADO, D. (2005), “Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo”. OEI - Revista Iberoamericana de Educación, 37/3. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2607.htm> [Fecha de consulta: 5 de

septiembre de 2006]

ARRARTE, G. ; SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J.I. (2001), “Internet y la enseñanza del español”. Madrid. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, S.L.

BADIA, A. ; BARBERÀ, E.; COLL, C.; ROCHERA, M. J. (2005), “La utilización de un material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido”. RED. Revista de Educación a Distancia, 3. <http://www.um.es/ead/red/M3/badia3.pdf> [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2006]

BARALO OTTONELLO, M. (2002), “Evaluación de la ejercitación gramatical en materiales didácticos multimedia: aspectos cognitivos, psicolingüísticos y didácticos”. En A.M.GIMENO SANZ (ed): Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia: 493-503.

BARBERÀ GREGORI, E. ET AL. (2004), “Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación”. Proyecto de investigación: Grupo EDUS-Grintie. Internet Interdisciplinary Institute (IN3). Universitat Oberta de Catalunya -UOC. <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.pdf> [Fecha de consulta: 28 de agosto de 2006]

BARBERÀ GREGORI, E; BADIA GARGANTÉ, A. (2005), “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior”. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC).Vol.2,2. UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2006]

BARTOLOMÉ PINA, A. R. (1996), “Preparando para un nuevo modo de conocer”. Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa, 4. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec4.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

BARTOLOMÉ PINA, A. R. (2004), “Blended learning. Basic concepts”. Pixel-bit, Revista de medios y educación, 23. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

BARTOLOMÉ ALONSO, P. (2004), “Nuevas tecnologías y educación: Internet en el aula de ele”. Biblioteca virtual RedELE, 2. <http://tejo.usal.es/inftec/2005/DPTOIA-IT-2005-001.pdf> [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2006]

BATESTTEZA, B. ; PATETTA, N. (2003), “Capacitación de instructores que migran de los cursos tradicionales hacia los cursos online”. Virtual Educa 2003. IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías. http://www.virtualeduca.org/2003/es/actas/11/11_01.pdf [Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2006]

BAX, S. (2003) “CALL-past, present and future”. System 31: 13-28. <http://baw->

06.pbwiki.com/f/callpresentpastandfuture.pdf [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2006]
BRITO CARNEIRO LEÃO, M. (2004), "Multiambientes de aprendizaje en entornos semipresenciales". Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 23: 65-68.
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2306.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

CABERO ALMENARA, J. (1994), "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 3: 14-25.
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

CABERO ALMENARA, J. (1996), "Las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los desafíos de la educación de las personas adultas". Agenda académica. Vol 3, 2: 21-40.
<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it06d.htm#1>
[Fecha de consulta: 7 de octubre de 2006]

CABERO ALMENARA, J. (1998), "Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas". En LORENZO, M. y otros (coords.), *Enfoques en a organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 197-206.
<http://edutec.rediris.es/documentos/1998/organiz.htm>

CABERO ALMENARA, J. (2000ª), "Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la Universidad: las teleuniversidades". En ROSALES, C. (coord): *Innovación en la Universidad*, Santiago de Compostela, NINO: 187-216.
<http://tecnologiaedu.us.es/publicaciones/innovacionuniv.htm> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

CABERO ALMENARA, J. (2000b), "El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación". Agenda académica . Vol 7, 1: 41.
<http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag41.pdf> [Fecha de consulta: 12 de octubre de 2006]

CABERO ALMENARA, J. (2004a), "Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla". Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos, 195, 27-31.
<http://www.atei.es/uao/panorama/15.pdf> [Fecha de consulta: 12 de octubre de 2006]

CABERO ALMENARA, J. (2004b), "Principios generales para la utilización, diseño, producción y evaluación de las TIC para su aplicación en la enseñanza". En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada, Arial Ediciones: 7-29.

CABERO ALMENARA, J. (2004c), "La función tutorial en la teleformación". En MARTÍNEZ, F. y PRENDES, M.P. (coords). *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid,

Pearson Educación: 129-144.

CABERO ALMENARA, J. (2004d), “Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICs a la formación. medidas a adoptar”. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 18.

http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec18/cabero_18.htm [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

CABERO ALMENARA, J. (2005), “Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior (EEES)”. *Píxel-bit, Revista de medios y educación*, 27: 11-29.

<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0177.pdf> [Fecha de consulta: 20 de agosto de 2006]

CABERO ALMENARA, J ; BALLESTEROS REGAÑA, C. ; LÓPEZ MENESES, E. (2004), “¿Cómo mejorar la práctica profesional de los docentes universitarios? algunos recursos y utilidades telemáticas”. *Pixel-Bit, Revista de medios y educación*, 22.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2202.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

CABERO ALMENARA, J. ; DUARTE, A; BARROSO, J. (1997), “La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado”. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 8.

<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec8/revelec8.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

CABERO ALMENARA, J. ; DUARTE, A. (1999), “Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia”. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 13: 23-45.

<http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1999/evaluacion.html> [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2006]

CABERO ALMENARA, J.; LLORENTE, M. ; ROMÁN, P. (2004), “Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado”. *Píxel-bit, Revista de medios y educación*, 23: 27-41.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2303.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

CABERO ALMENARA, J. ; LÓPEZ MENESES, E. ; BALLESTEROS REGAÑA, C. (2001), “La asignatura nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un camino hacia la alfabetización tecnológica en la formación inicial del profesorado”. *Pixel-Bit, Revista de medios y educación*, 17.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n17/n17art/art1710.htm> [Fecha de consulta: 5 de

septiembre de 2006]

CABERO ALMENARA, J.; LOSCERTALES, F. (1998), “¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación”, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CABERO ALMENARA, J. ; MORALES, J. A. ; BARROSO, J. ; ROMÁN, P. ; ROMERO, R. (2004), “La red como instrumento de formación. bases para el diseño de materiales didácticos”. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 22, 5-23.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2201.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

CABERO ALMENARA, J.; ROMÁN GRAVÁN, P. (2004), “Diseño y producción de materiales formativos”. En SALINAS IBÁÑEZ, J.; AGUADED, J. I. y CABERO, J. *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid Alianza: 269-294.

CARDONA OSSA, G. (2002), “Tendencias educativas para el siglo XXI .Educación virtual, online y elearning. Elementos para la discusión”. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 15. <http://www.uib.es/depart/gte/edutece-e/revelec15/car.htm> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2003), “Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información”. En *Píxel-Bit, Revista de medios y educación*, 20: 73-80.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n20/n20art/art2007.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

CHAPELLE,C. (1997), “CALL in the year 2000: still in search of research paradigms?” *Language Learning & Technology* Vol. 1,1:19-43

<http://llet.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html> [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2006]

COMOJO GÓMEZ, T. M. (2003), “Consideraciones sobre el uso de la tecnología en la clase de lengua y cultura españolas”. Madrid, Cuadernos Cervantes de la Lengua Española. 43: 68-75

http://www.cuadernoscervantes.com/multi_43_tecnologia.html [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

CRUZ MOYA, O. (2002), “El aprovechamiento de Internet en ELE: diseño y evaluación de materiales”. En A.M. GIMENO SANZ (ed.): *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia: 449-458.

CRUZ PIÑOL, M. (2000), “La red hispanohablante. La Internet y la enseñanza del español como lengua extranjera”. IV Congreso Internacional de AILASA (Association of Iberian

- and Latin American Studies of Australasia), *Especulo: revista de estudios literarios*, 13.
http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/int_hisp.html [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]
- CRUZ PIÑOL, M. (2001), "La enseñanza presencial del ELE en la era de Internet. ¿Tendrá límites el aula del siglo XXI?". *Mosaico. Revista para la Promoción y el Apoyo a la Enseñanza del Español*:10-19.
- CRUZ-PIÑOL, M. (2004), "Presencia y ausencia de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.
http://www.sgci.mec.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2006]
- CRUZ PIÑOL, M.; GINES SURIA, I; SITMAN, R. (1999), "El valor de la experiencia: pautas para la integración de la Internet en el aula ELE". *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*, 12: 46-52.
- DARADOUMIS. T. ; MARQUES.J.M. (2000), "A Methodological Approach to Networked Collaborative Learning: Design and Pedagogy Issues". En M. ASENSIO, J. FOSTER, V. HODGSON & D. MCCONNELL (eds.), *Networked Learning 2000*. Proceedings of the 2000 International Conference on Innovative Approaches to Lifelong Learning and Higher Education through the Internet: 72 - 77.
http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/08_Networked_Learning_2000.doc [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2006]
- DE BASTERRECHEA, J. P. (2003), "El aula virtual de español". Un proyecto del Instituto Cervantes para integrar el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la actividad docente. II Congreso Internacional de español para fines específicos.
http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0008.pdf [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2006]
- DE BASTERRECHEA, J. P. (2004), "Integración de recursos didácticos digitales en la enseñanza de español: hacia un nuevo paradigma". *Actas III Congreso Internacional de la Lengua Española: Identidad lingüística y globalización*. Rosario, Argentina.
http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/basterrechea_j.htm [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2006]
- DE BASTERRECHEA, J. P. ; JUAN LÁZARO, O (2005), "Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE". *FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua de futuro*. Toledo.
http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/juan_basterrenechea.pdf [Fecha de

consulta: 20 de septiembre de 2006]

DE BASTERRECHEA, J. P. ; JUAN LÁZARO, O. ; GIL BÜRMAN, M. (2004), “El Aula Virtual de Español (AVE): una propuesta de renovación en la enseñanza de E/LE a través de las TIC”. Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos. Instituto Cervantes. <http://www.virtualeduca.org/2004/es/actas/17/3.17.5.doc> [Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2006]

DE BASTERRECHEA, J. P. ; JUAN LÁZARO, O. ; GIL BÜRMAN, M. (2005), “El Aula Virtual de Español (AVE): un modelo de integración de las TIC en la enseñanza de ELE”. Departamento de Tecnología y Proyectos Lingüísticos Instituto Cervantes. <http://www.formatex.org/micte2005/148.pdf> [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2006]

DE LA TORRE GARCÍA, N. (2001), “El ordenador como instrumento de aprendizaje y comunicación: perspectivas de la investigación experimental”. Memoria de máster defendida en la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Directora de la memoria: Inés Soria.

DEL MORAL PEREZ, M^a.E ; VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L. (2005), “Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual”. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 26:16-25 <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2602.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

DIEZ ORZAS, P. L. ; MARTÍN DE SANTA OLALLA, A. ; SÁNCHEZ PAÑOS, I. (1997) “ELE, Multimedia y tecnología lingüística: las cuatro destrezas”. Carabela 42: Monográfico: Nuevas tecnologías y enseñanza del E/LE: 123 – 135.

DOWNES, S. (2001), “Learning Objects: Resources For Distance Education Worldwide”. International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 2, No. 1. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/32/81> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

DUART, J.M. , MARTÍNEZ, M.J. (2002), “Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje”. En Flores, J. y Becerra, M. (comp.), *La Educación Superior en Entornos Virtuales: El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires. <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html> [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2006]

DUQUE DE LA TORRE, A. ; HITA BARRENECHEA, G. (2002), “La creación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Internet”. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Edición: Ana María Gimeno Sanz. Valencia, Universidad Politécnica de

Valencia: 459-465

ESPINOSA, M. (2000), "Estrategias de moderación como mecanismo de participación y construcción de conocimiento en grupos de discusión electrónicos". Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 11 <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec.htm> [Fecha de consulta : 13 de noviembre de 2006]

ESTEVE, O. (2004), "Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica". Actas de las I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras. Bremen: Instituto Cervantes. <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2007]

FERNÁNDEZ PINTO, J. (1998), "Entornos hipertextuales para E/LE". Espéculo, Revista de estudios literarios, 10. http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/entor_hyp.html [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

FERNÁNDEZ PINTO, J. (1999a), "Tutorías virtuales". Espéculo, Revista de estudios literarios, 11. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/tutorias.html> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

FERNÁNDEZ PINTO, J. (1999b), "Educación virtual o en línea". Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 24: 66-79.

FERNÁNDEZ PINTO, J. (2003), "Tutorías virtuales: acortando distancias a través de la comunicación electrónica". Espéculo. Revista de estudios literarios, 23. http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/tuto_vir.html [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

FERNÁNDEZ, J.; JUAN LAZARO, O. (2000), "Criterios de evaluación de materiales E/LE en la red". Cuadernos Cervantes, 28: 70-85. http://www.cuadernos cervantes.com/multi_28_criteeval.html [Fecha de consulta: 18 de agosto de 2006]

FERNÁNDEZ, J.; JUAN LÁZARO, O. (2002), "Materiales ELE en la red: ¿cuándo son útiles? ¿cómo seleccionarlos?". En MIQUEL, L.; SANS, N. (coord.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Actas de Expolingua 2001. Cuadernos del tiempo libre Expolingua. Madrid. Fundación Actilibre.—v.5: 53-87.

GARCÍA ARETIO, L. (2003a), "El tutor en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje". Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED), <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-10-2003.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2007]

GARCÍA ARETIO, L. (2003b), "Profesores a distancia. Compromisos y tareas". Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED).

<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2003.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2007]

GARCÍA ARETIO, L. (2004), "Características de la producción de materiales para la formación a distancia". En SALINAS IBÁÑEZ, J.; AGUADED, J.I. y CABERO, J. (coords). *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid Alianza: 249-268

GARCÍA ARETIO, L. (2005), " El cambio de rol y la formación del profesorado". Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED),63.

<http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-11-2005.pdf> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2007]

GARCÍA BERMEJO, M.L ; SARCIADA PALENCIA, C ; SORDO JUANENA, J. Mª. (2003), "Diseño de un modelo tecnológico para el aprendizaje de lengua castellana: un ejemplo práctico". *Didáctica (Lengua y Literatura)*,15: 37-53.

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0303110037A.PDF>

[Fecha de consulta: 9 de octubre de 2006]

GARCÍA MARTÍNEZ, F.A. (2005), "La calidad de la educación virtual a examen". Grupo editorial universitario. Granada.

http://www.aulainfantil.com/noticias/entrevistas_anteriores.asp [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2006]

GIL, P. (2001), "E-formación: [Formación a través de Internet e intranet, clases virtuales, el profesor-tutor online, modelos de negocio de la enseñanza basada en la web]" Ediciones Deusto, D.L. Barcelona.

GINÉS SURIÀ, I. ; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, D. ; SÁNCHEZ DAMUNT, C. ;SORIANO ESCOLAR, C. (2002), "Net languages: una escuela virtual: implicaciones metodológicas". *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*. Edición: Ana María Gimeno Sanz. - Valencia: Universidad Politécnica de Valencia : 345-352

GISBERT CERVERA, M. (2000), "El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio". En CABERO y otros (coords). *Y continuamos avanzando. las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos , Sevilla: 315-330.

<http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/3.2.htm> [Fecha de consulta: 21 de junio de 2006]

GISBERT, M. ; ADELL, J. ; ANAYA, L. ; RALLO, R. (1997), "Entornos de Formación Presencial Virtual y a Distancia". *Boletín de la Red Iris*, 40: 13-25.

<http://rediris.es/rediris/boletin/40/enfoque1.html> [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2006]

GISBERT, M. ;ADELL ,J. ; RALLO MOYA, R. ; BELLVER TORLÀ, A. (1997-98)

“Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: el proyecto GET”. Cuadernos de Documentación Multimedia, 6-7.

<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/evea.htm> [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2006]

GONZÁLEZ, C.N. (2002), “¿Qué necesitas saber y ser capaz de hacer a fin de llegar a ser un e-Profesor?”. 1er Congreso online del Observatorio para la CiberSociedad.

<http://www.cibersociedad.net/congreso/comms/g16gonzalez.htm> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2007]

GONZÁLEZ F. ; SALMON G. (2002), “La función y formación del E-moderator: Clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje”. Presentación en Online Educa, Barcelona. [en línea: <http://www.atimod.com/research/presentations/educaspanish.doc>] [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2006]

GONZÁLEZ-TUÑÓN, C. (2005), “Evaluación del diseño de actividades CALL (para ser usadas con el ordenador)”. The Correspondence School of New Zealand. redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 5.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista5/carlogonzalez.shtml> [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2006]

GROS SALVAT, B. ; SILVA QUIROZ, J. (2005), “La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje”. Revista Iberoamericana de Educación, 36/1. <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF> [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2006]

GRUP DE RECERCA D' HIPERMEDIA DISTRIBUIDA. (1995), “Las nuevas tecnologías en la educación”. EDUTEC'95. II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información para la Educación. Palma de Mallorca.

<http://www.uib.es/depart/gte/grurehidi.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

GUITERT. M. ; GIMÉNEZ, F. ; MARQUÈS, .M. ; DARADOUMIS, A. ; LLORET, T. (2002a), “Cooperative Learning & Working in a Virtual Environment: a Case Study”. Universitat Oberta Catalunya. Department of Information Sciences & Multimedia. Barcelona. http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/ED-MEDIA_Brief_paper.doc [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2006]

GUITERT. M. ; GIMÉNEZ, F. ; MARQUÈS, .M. ; DARADOUMIS, A. ; LLORET, T. (2002b), “Supporting the Composition of Effective Virtual Groups for Collaborative Learning”. Proceedings of the International Conference on Computers in Education: 332-336.

http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/Supporting_the_Composition_of_Effective_Virtual_Groups.doc [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2006]

GUITERT I CATASÚS, M. ; GIMÉNEZ I PRADO, F. (1999), “Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el caso de la “Universitat Oberta de Catalunya”. Universitat Oberta de Catalunya.

http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/11_Ahciat_Tele_Educacion_99.doc [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2006]

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L.; LÓPEZ MUÑOZ, M. E. (2000), “Las tareas del tutor online en la formación del profesorado de Español Lengua Extranjera”. En Online Educa Madrid: *La formación virtual en el nuevo milenio*. Actas de la Conferencia internacional sobre educación, formación y nuevas tecnologías: enfoque iberoamericano, perspectiva global. – Madrid: UNED: 377- 392

HARASIM L.; HILTZ STARR R.; TUROFF M. ; TELES L. (2000), “Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red”. Barcelona, Editorial Gedisa.

HERNÁNDEZ, E. (2005), “Unidades de aprendizaje, una propuesta de complemento a los objetos de aprendizaje”. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6, 2.

http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_hernandez.htm [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

HIGUERAS GARCÍA, M. (2002), “Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con Internet”. En L. MIQUEL, N. SANS. (coords). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Actas de Expolingua desde 1999 a 2001. Madrid, Fundación Actilibre. -v. 5: 109-121

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004), “Internet en la enseñanza de español”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

HITA BARRENECHEA, G. (2001), “La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet: Características de los materiales y propuestas didácticas”. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/hita.shtml>

JOHN, R.. (2003), “La adquisición de segundas lenguas en ambientes virtuales”. *Cuadernos Cervantes*, 9, 47: 60-67.

http://www.cuadernos cervantes.com/multi_47_adquisicion.html [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

JUAN LÁZARO, O. (2001) , “La red como material didáctico en la clase de E/LE”. Serie: *Uso de Internet en el aula*. Madrid, Edelsa.

JUAN LÁZARO, O., (2004), “Aprender español a través de Internet. Un entorno de enseñanza y aprendizaje”. En SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/*

lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL: 1087-1106

JUAN LÁZARO, O.; DE BASTERRECHEA, J. P. (2004), “El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: El Aula Virtual de Español en Internet”. En Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004. Munich: Instituto Cervantes: 105-121.

KOPER, R. ; OLIVIER, B. (2004), “Representing the Learning Design of Units of Learning”. *Educational Technology & Society*, 7 (3): 97-111.

LANDONE, E. (2001a), “Aprendizaje cooperativo en la clase de ELE (I)”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 32: 70-79

LANDONE, E. (2001b), “Aprendizaje cooperativo en la clase de ELE (II)”. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 33: 60-63

LANDONE, E. (2004), “El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/landone.shtml> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

LLORENTE CEJUDO, M^a, C. (2006), “El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta”. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 20.

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

LÓPEZ MURCIA, F. (2005), “Aula multimedia. Propuesta de trabajo y formación de profesores”. Instituto Cervantes de Manchester. FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro. Toledo.

http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/lopez_murcia.pdf [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2006]

MARQUÈS, P. (1999), “Programas didácticos: diseño y evaluación”. *Quaderns Digitals*, 15.

MARQUÈS, J.M ; NAVARRO, L.; DARADOUMIS. A. (2001), “WWG: a distributed infrastructure for learning in groups”. *Frontiers in Education Conference (FIE 2001) The Future - Impact on Engineering and Science Education*. Reno. Nevada.

http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/06_FIE_WWG_Reno.doc [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2006]

MARTÍN DEL POZO, M. (2002), “Diseño, uso, evaluación e implementación de una aplicación multimedia para principiantes”. En A.M. GIMENO SANZ (ed.). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia: 467-475

MARTÍN PERIS, E. (1993), “El perfil del profesor de español como lengua extranjera :

necesidades y tendencias”. En: L. MIQUEL y N. SANS (coords). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Actas de Expolingua desde 1991 a 1992. Madrid: Fundación Actilibre. V. 1:167-180

MARTÍNEZ CASANOVAS, M. (2005), “Elearning : el tutor una de las claves de la formación online”. En Observatorio para la cibersociedad.

http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?idioma=es&id=499&grup=18&estil=1

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2004), “Bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación”. En SALINAS IBÁÑEZ, J.; AGUADED, J.I. y CABERO, J. *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid, Alianza.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. ; PRENDES ESPINOSA, M^a,P. ; ALFAGEME GONZÁLEZ, M^a,B. ; AMORÓS POVEDA, L. ; RODRÍGUEZ CIFUENTES, T.; OLANO FERNÁNDEZ, I.M. (2002), “Herramienta de evaluación de multimedia didáctico”. Pixel-Bit. Revista de medios y educación, 18.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n18/n18art/art187.htmf> [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2006]

MORATA SEBASTIÁN, R. ; SORDO JUANENA, J. M^a. (1998), “Multimedia como recurso en el aprendizaje de las lenguas”. *Didáctica (lengua y literatura)*, 10: 65-78. Servicio de publicaciones UCM. Madrid.

<http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9898110065A.PDF>

MORENO FERNÁNDEZ ,F.; ARRARTE, G. ; ROMÁN, E. ; RUIPEREZ, G. (1998), Mesa redonda "Internet en la enseñanza de ELE". En F. MORENO FERNÁNDEZ, M. GIL BÜRMANN, K. ALONSO. (eds.). *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones: 841-853.

NIETO CARAVEO, L. M. (2001), “De lo fácil a lo difícil. La metáfora del profesor facilitador”. *Pulso*, Diario de San Luis Potosi. México. Sección Ideas: 4.

<http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AP010830.pdf> [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2006]

ORELLANO DE PERALTA, F. (1999), “La Nueva Educación a Distancia: Explotando los recursos provistos por Internet en el diseño de actividades de educación de adultos a distancia”, *Quaderns digitals*, 20. <http://www.quadernsdigitals.net> [Fecha de consulta: 21 de julio de 2007]

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2000), “Diseño, gestión y evaluación de sistemas de enseñanza virtual: Formación de especialistas europeos a través del programa MultiPALIO”.

En R. PÉREZ (coord), *Redes, Multimedia y Diseños Virtuales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo: 202-219.

<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/distancia/Jose%20Antonio%20Ortega%20Carrillo%20-%20Oviedo%202000.pdf> Fecha de consulta [19 de septiembre de 2006]

ORTEGA CARRILLO, J.A. (2005), “El profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento”. Entrevistado por Ángeles Llorca Díez.

http://www.aulainfantil.com/noticias/entrevistas_anteriores.asp [Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2006]

PAGÉS SANTACANA, A. (2001), “Universidades virtuales: el caso de la universidad Oberta de Catalunya. (UOC)”. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 14.

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec14/pages.html> [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2006]

PALOMERO, M. P. (2000), “Los anglicismos informáticos en el aula”: *Frecuencia L*, 15.

PAREDES LABRA, J. (2004), “El papel del profesorado en la enseñanza « on line ». Una perspectiva basada en los usos de la tecnología”. *Revista Complutense de educación*, Vol. 15, 2: 473-484

PÉREZ I GARCÍAS, A. (2004), “Comunicación mediada por ordenador, estrategias instructivas y tutoría”. En SALINAS IBÁÑEZ, J.; AGUADED, J. I. y CABERO, J. (coords.). *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid, Alianza: 295-310.

PÉREZ I GARCÍAS, A.; SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004), “El diseño, la producción y realización de materiales multimedia e hipermedia”. En SALINAS IBÁÑEZ, J.; AGUADED, J. I. y CABERO, J. (coords.). *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid, Alianza: 157-176

PÉREZ MORENO, J. G. (2003), “Plataformas digitales y sus fracturas pedagógicas”. *Revista Complutense de Educación*. Vol 14, 2: 563-588.

PICÓ, E. (1997), “Usos de Internet en el aula de ELE”. *Carabela*, 42: 107 – 121

PRENDES, M^a. P; CASTAÑEDA, L. (2004), “Análisis de materiales didácticos en un modelo de Telenseñanza”. *EDUTEC'04. Educar con tecnologías, de lo excepcional a lo cotidiano*, Barcelona. <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/191.pdf> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

PROVENCIO GARRIGÓS, H. (2006), “Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza / aprendizaje del verbo”. *redELE, Revista electrónica de didáctica /ELE*, 6.

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista6/HerminiaProvencio.pdf> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

PROVENCIO GARRIGÓS, H.; JUAN LÁZARO, O. (2005). "Funciones del tutor y compromisos del alumno en la docencia semipresencial y a distancia de español (E/LE)". *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*. Madrid, Edinumen, 30: 41-48.

RAPOSO RIVAS, M. (2004), "¿Es necesaria la formación técnica y didáctica sobre tecnologías de la información y la comunicación?" *Pixel-Bit, Revista de medios y educación*, 24: 43-58

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2403.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

RECIO SAUCEDO, M.A. ; CABERO ALMENARA, J. (2005), "Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 25: 93-115. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2510.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

RODRÍGUEZ- ARDURA, I. ; RYAN, G. (2001), "Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades". OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25: 177-205. <http://www.rioei.org/rie25a07.htm> [Fecha de consulta: 8 de agosto de 2006]

ROMÁN GRAVÁN, P. (2004), "Los entornos de trabajo colaborativo y su aplicación en la enseñanza". En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada. Arial: 213-256

ROMERO TENA, R. (2004), "Los multimedia aplicados a la educación". En CABERO ALMENARA, J. y ROMERO TENA, R. *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada. Arial: 127-147.

RORY MCGREAL. (2004), "Learning Objects: A Practical Definition". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.

http://www.itdl.org/Journal/Sep_04/article02.htm [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2006]

RUIPÉREZ, G. (1997), "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)". *Carabela. Sociedad General Española de Librería*, 42: 5-26

SÁENZ CASTRO, C. (2001), "Una nueva función formativa: la tutoría telemática". *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 29:119-133.

<http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/cesar/tutoriatelemat.htm> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

SALINAS IBAÑEZ, J. (1994), "Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria". *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 1.

<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art12.htm> [Fecha de consulta: 7 de octubre

de 2006]

SALINAS IBÁÑEZ, J. (1996), “Campus electrónicos y redes de aprendizaje”. En SALINAS, J. y otros (coord), *Edutec 95: Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Universidad de las Islas Baleares, EEOS, Palma de Mallorca: 91-100.

<http://www.uib.es/depart/gte/salinas.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

SALINAS IBÁÑEZ, J. (1997), “Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información”. *Revista pensamiento Educativo*, 20. Pontificia Universidad Católica de Chile: 81-104.

<http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html> [Fecha de consulta: 7 de octubre de 2006]

SALINAS IBÁÑEZ, J. (1998a), “Redes y educación: Tendencias en educación flexible y a distancia”. En PÉREZ, R. y otros: *Educación y tecnologías de la educación*. II Congreso Internacional de Comunicación, tecnología y educación. Oviedo. 141 - 151.

<http://www.uib.es/depart/gte/tendencias.html> [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2006]

SALINAS IBÁÑEZ, J. (1998b), “Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo”. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 2, 1:13-24

<http://www.uib.es/depart/gte/docente.html> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

SALINAS IBÁÑEZ, J.(1999), “Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación”. *Edutec, Revista electrónica de tecnología educativa*, 10.

<http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec10/revelec10.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004a), “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol 1, 1. www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf

SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004b), “Hacia un modelo de educación flexible: elementos y reflexiones”. En MARTÍNEZ, F. y PRENDES, M.P. (coords). *Nuevas tecnologías y educación*, Madrid, Pearson Educación: 145-170

SALINAS IBÁÑEZ, J. (2004c), “Evaluación de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. En SALINAS IBÁÑEZ, J.; AGUADED, J.I. y CABERO, J. (coords.). *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid, Alianza: 189-206.

SEIJAS CHAO, P. (2004), “El AVE desde el punto de vista del tutor”. En *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*.Múnich: Instituto Cervantes: 123-129.

SIGALÉS, C. (2001), “El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia”. X Encuentro Internacional de Educación a

Distancia (Guadalajara, México)

<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html> [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2006]

SIGÜENZA, J.A.. (1999), “Diseño de materiales docentes multimedia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje”. Cuadernos de documentación multimedia, 8.

<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/siguenza.html> [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2006]

SILVA QUIROZ, J. (2004a), “El rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje. Una experiencia concreta en la formación online de profesores de matemática”. IX Taller Internacional de Software Educativo TISE 2004: 177-186.

SILVA QUIROZ, J. (2004b), “El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador”. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17.

http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/silva_16a.htm [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

SIMON, I-M. (2001), “El uso de la Internet en la enseñanza del E/LE”. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universitat de Barcelona.

<http://www.ub.es/filhis/culturele/InaSimon.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

SITMAN, R. (1998), “Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE”. Boletín de ASELE, 18: 7-33.

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html> [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006]

SOLER, C. (2005), “¿Se puede enseñar español por Internet?” Cuadernos Cervantes, 48: 60-67. http://www.cuadernos cervantes.com/multi_48_elearning.html [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2006].

SORIA PASTOR, I. (1996), “El ordenador y la enseñanza del español como lengua extranjera”. Memoria de máster defendida en la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid.

SORIA PASTOR, I. (1998), “¿Profesores y autores?” Frecuencia L, 9: 47-50

SORIA PASTOR, I. (2000), “Internet: un nuevo espacio para la enseñanza a distancia de lenguas”. Frecuencia L, 13: 46-47.

SORIA PASTOR, I. (2002), “Las nuevas tecnologías en la formación de los profesores de ELE”. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia: 421-429

SORIA PASTOR, I. ; LUZÓN, J. M. (1999), “El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia”.

RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, Vol. 2, 2: 63-92.

SORIA PASTOR, I. ; LUZON, J. M. (2000-2008), “Un sistema de seguimiento inteligente y evaluación tutorizada para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a distancia y a través de Internet”. Instituto Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/ines.htm [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2006]

SOSTERIC, M. ; HESEMEIER, S. (2002), “When is a Learning Object not an Object: A first step towards a theory of learning objects”. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 3, No 2.

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106/185> [Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2006]

SUAREZ GARCÍA, J. (2000), “La enseñanza del español como lengua extranjera a través de Internet: evaluación de algunas experiencias”. En M. FRANCO et al. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. Tomo II: 1031-1045.

TRENCHS PARERA, M. (2001), “Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas” Lleida, Milenio. Colección. Educación. Serie Materiales, 2.

VERDÚ, V. (2006), “Los niños son más listos que nunca”. *El País*.

WARSCHAUER, M. (1996), "Computer-assisted language learning: An introduction". En FOTOS, S. (Ed.) *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International: 3- 20.

<http://www.gse.uci.edu/markw/call.html> [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2006]

WILEY, D. (2000), “Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy”. En WILEY, D.A. (ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*: Online Version.

<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc> [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2006]

Otros:

-“Memoria abreviada (septiembre de 2006 a agosto de 2007)”. Unidad de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de español del Instituto Cervantes.

-“Extracto del borrador del Marco General para la Formación de Profesores de ELE o EL2”. Departamento de coordinación del Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes.

-“Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español” (2006). Instituto Cervantes. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

-“Planteamientos básicos para la integración del AVE en centros del Instituto Cervantes”. Departamento de Tecnología y proyectos lingüísticos del Instituto Cervantes.

8. Anexos

8.1. Plantillas de análisis del AVE

1. La plataforma de e-learning o LMS

- Su flexibilidad de uso
- Su compatibilidad con otros sistemas
- Su facilidad de instalación y de navegación (iconos y rutas de navegación)

1.1. El entorno de trabajo del alumno-herramientas de comunicación y de información-

- El sistema de alarmas
- Las herramientas de comunicación y de información: el correo electrónico, el chat, el foro, el calendario, el tablón de anuncios y la presentación del tutor.

1.2. El entorno de trabajo del profesor-herramientas de comunicación y de información-

- El sistema de alarmas
- Las herramientas de comunicación y de información: el correo electrónico, el chat, el foro, el calendario, el tablón de anuncios y la presentación del tutor.
- La Sala de profesores (el curso de formación de tutores)

1.3. Las herramientas de seguimiento y evaluación

- El seguimiento inteligente
- El sistema de autoevaluación
- El metaseguimiento
- El sistema de evaluación del tutor
- Las características de la retroalimentación

2. Los temas y las sesiones en relación con los principios metodológicos

- La presencia de las diferentes actividades comunicativas de la lengua
- El aprendizaje colaborativo

3. La estructura de los cursos a partir de los diferentes niveles de referencia

- Los niveles del AVE y su correspondencia con el PCIC y con el MCER
- La organización de los cursos y los elementos constituyentes de los mismos
- Los tipos de contenidos: Gramaticales, Funcionales, Léxicos, Fonéticos y Socioculturales
- La adecuación de los contenidos a los objetivos
- Los objetivos generales y los objetivos específicos

4. Las actividades y los materiales didácticos multimedia

→La tipología de actividades (según su finalidad y, en relación con, las diferentes fases del proceso de enseñanza y aprendizaje): activación de conocimientos, práctica controlada, presentación de contenidos o muestra de lengua, práctica poco controlada, presentación de contenidos y sistematización y producción abierta o actividad de comunicación real.

→La tipología de actividades (según el tipo de interacción con el sistema): Relacionar elementos; Arrastrar o desplazar letras, palabras, símbolos; Ordenar secuencias; Clasificar exponentes; Respuesta abierta; Pregunta-respuesta; Seleccionar la opción correcta; Completar textos; Redactar textos; Completar paradigmas; Grabar su voz; Escuchar audios; Ver vídeos; Sopa de letras; Crucigramas.

→Las actividades comunicativas de la lengua: Comprensión auditiva, Comprensión lectora, Expresión oral, Interacción oral, Interacción escrita, Expresión escrita y Comprensión audiovisual.

→Los recursos multimedia

→La tipología de interacción: Interacción cognitiva bidireccional, Interacción cognitiva interpersonal e Interacción instrumental.

8.2. Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer la inestimable ayuda y apoyo continuados de mi directora de memoria Inés Soria Pastor, Técnico de la Unidad de Tecnologías aplicadas a la enseñanza del español del Instituto Cervantes. Sin ella este trabajo no habría sido posible.

Además quisiera agradecer a:

César Sanz de la Morena, Técnico de la Unidad de Tecnologías aplicadas a la enseñanza del español del Instituto Cervantes, sus orientaciones acerca del funcionamiento de la nueva plataforma del AVE 2.0.

Javier Fruns Giménez, Colaborador del Proyecto Didáctico de la Unidad de Tecnologías aplicadas a la enseñanza del español del Instituto Cervantes, sus conocimientos acerca del uso que se hace del AVE en los centros del Instituto Cervantes.

Raquel Gañan Martínez, Responsable de adquisiciones de la sección de proceso y gestión de las colecciones de la biblioteca de la facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, su ayuda a la hora de recabar todas las fuentes bibliográficas necesarias.

Y por último, aunque no por ello en menor medida, a mis padres por haberme dado la oportunidad de llegar hasta aquí.