

Horizontes Científicos y Planificación Académica

en la Didáctica
de Lenguas
y Literaturas

Xaquín
NÚÑEZ SABARÍS

Aránzazu
GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Carlos
PAZOS JUSTO

Pedro
DONO LÓPEZ

hmnus



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos

SEALL

*Sociedad Española de Didáctica
de la Lengua y la Literatura*

Horizontes Científicos y Planificación Académica

en la Didáctica
de Lenguas
y Literaturas

Xaquín

NÚÑEZ SABARÍS

Aránzazu

GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Carlos

PAZOS JUSTO

Pedro

DONO LÓPEZ

húmus



Universidade do Minho
Centro de Estudos Humanísticos



HORIZONTES CIENTÍFICOS Y PLANIFICACIÓN ACADÉMICA
EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS Y LITERATURAS

Organização: Xaquín Núñez Sabarís / Aránzazu González Sánchez /
Carlos Pazos Justo / Pedro Dono López

Capa: António Pedro

© EDIÇÕES HÚMUS, 2015

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 252 301 382 / Fax 252 317 555

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V.N. Famalicão

1.ª edição: Outubro de 2015

Depósito legal: 400002/15

ISBN 978-989-755-116-1

Apoio:



NOTA:

Esta edição em papel contém o Prólogo e os artigos dos Professores Aguiar e Silva e Álvaro García Santa-Cecilia. Os restantes artigos, mencionados no índice, estão gravados no CD colocado no final deste livro.

ÍNDICE

Prólogo	13
O ressurgimento contemporâneo da estilística: novos horizontes para o ensino do texto literário Vítor Aguiar e Silva	17
Oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización Álvaro García Santa-Cecilia	31
Aulas de Enlace, ¿constituyen un elemento positivo para la interculturalidad educativa? Adriana Gómez Díaz	53
Vocabulario básico y ortografía en los libros de texto Aída Bárbara Parrales Rodríguez	63
Propuesta educativa de colaboración para desarrollar la literatura infantil en la formación inicial de maestros de la UB y en la escuela a partir del proyecto <i>Rodallibres</i> (del CRP Sant Andreu de Barcelona) Alba Ambròs Pallarès	75
Los proyectos lingüísticos de centro y la atención a la diversidad en el área de lengua española Alejandro Gómez Camacho	89
El taller de escritura poética y la educación literaria Alexandre Bataller Català	101
Prática de Ensino Supervisionada: obstáculos sociais e educativos Alexia Dotras Bravo / Elisabete Mendes Silva	119
El diario de aprendizaje como medio de reflexión y herramienta de investigación en clase de ELE Ana María Cea Álvarez	129
A expressão escrita na aula de Espanhol LE: Propostas Didáticas Ana Oliveira Dias	149
Docentes de Língua Espanhola no Brasil: um estudo sobre suas identidades profissionais Andréia C. Roder Carmona-Ramires	169

Factores que favorecen el aprendizaje de lenguas segundas y terceras en contextos plurilingües Ángela Fita García Neus Sánchez Mari	191
Transferencia del control de la comprensión de español a inglés (LE) durante la lectura de textos de ciencias Ángela Gómez Anna Devís	203
“Manuel de Pedrolo, antes y ahora”, la exposición Anna M. Moreno Bedmar	213
A avaliação do saber gramatical em língua materna: um estudo dos exames de Português de 2012 e 2013 António Carvalho da Silva	225
<i>Bertsolaritza eskolan izeneko programa Nafarroako Lehen Hezkuntzan: onurak eta erronkak hizkuntzaren jabekuntzari begira</i> Asier Barandiaran Amarika	245
La problemática de algunos términos médicos en español: el caso de las siglas, epónimos, metáforas y falsos amigos Beatriz Méndez-Cendón	261
Contribuciones de la canción española y portuguesa para el desarrollo de la competencia intercultural Beatriz Moriano Moriano	271
Livros, Leitores e Mediadores de leitura Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro	291
Los videojuegos y las películas como recursos de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de la literatura Carlos Monge López Patricia Gómez Hernández	307
La formación <i>b-learning</i> en el Máster de Español Segunda Lengua y Lengua Extranjera de la Universidade do Minho: innovación pedagógica y desafíos educativos Carlos Pazos Justo Álvaro Iriarte Sanromán Ana Cea Álvarez Pedro Dono López Xaquín Núñez Sabarís	323

Reescrituras y adaptaciones sobre <i>Mío Cid</i> en el aula de Magisterio Carmen Servén Díez	337
A articulação escolar da leitura literária: perspectivas interdisciplinares no ensino de literatura Cláudio José de Almeida Mello	353
El potencial educativo de la biblioteca escolar digital: de la web 1.0 a la interacción y comunicación dinámica Concepción M. Jiménez Fernández Raúl Cremades García	369
Construcción de corpus oral por contextos como proyecto de clase de español como lengua extranjera Diana Alejandra Hincapié Moreno	383
A didáctica da lingua e da literatura no marco das TIC: novos códigos e novas aproximacións Estefanía Mosquera Castro	393
Enfoques didácticos para mejorar la expresión escrita del estudiante gabonés de español lengua extranjera Eugénie Eyeang Stéphanie Messakimove	409
Evaluación para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. Desarrollo de nuevas herramientas para su evaluación Fernando Guzmán-Simón y Eduardo García-Jiménez	427
El taller de escritura académica como estrategia de alfabetización para la creación de textos específicos: memorias de prácticas y trabajos fin de grados Hugo Heredia Ponce Fátima Quirós Rivero	443
La obra de Ángela Ruiz Robles: innovación educativa y enseñanza de la gramática Inmaculada Mas Álvarez Luz Zas Varela	459
A edição de um jornal na aula de Português Língua Estrangeira: Interação, Autonomia e Competência Sociocultural Ivonete da Silva Isidoro	477
El reto de inferir en la educación secundaria Joan Marc Ramos Sabaté	493

Mecanismos de control y formulación de objetivos en actividades de vacíos de información	513
José Luis Barranco Pérez del Corral	
<i>Writing programs</i> o la planificación de la escritura académica en el ámbito universitario: una práctica para la mejora de la expresión escrita en los estudiantes de nuevo ingreso	525
José Manuel Vargas Sánchez Paula Rivera Jurado	
Siete calas en la literatura hispanoamericana para la enseñanza de ELE / Seven studies in Latin-American literature for teaching ELE	535
José Rovira-Collado Celia Caballero-Díaz	
La educación literaria en el EESS: una reflexión crítica en torno a los Máster de Investigación para futuros docentes	555
Josep Ballester Roca Noelia Ibarra Rius	
La formación literaria en el máster universitario en profesor/-a de Educación Secundaria de la Universitat de València	573
Josep-Vicent Garcia Raffi	
18' para aprender. La <i>VideoTEDca</i> : reflexión sobre el discurso en el aula	587
Juana Rosa Suárez Robaina Miguel Sánchez García	
La enseñanza de español a anglófonos a través de la gastronomía: las cartas de restaurante	597
Leonor Pérez Ruiz	
A importância dos materiais didáticos nas práticas de ensino da escrita – o caso do artigo de opinião	611
Luciana Graça	
Diseño colaborativo de proyectos docentes en las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Literatura Española: una propuesta para el Grado en Educación Primaria	627
Macarena Navarro Pablo Emilio J. Gallardo Saborido	
Autoconcepto y gestión de los (sub)procesos de creación textual en estudiantes universitarios	641
Manuel Francisco Romero Oliva	

Reflexión acerca de las metodologías de enseñanza del ELE en Portugal. Propuesta de una unidad didáctica para el 10º curso (4º E.S.O)	661
Manuela Castro Sónia Vaz	
<i>Los Hombres Domésticos</i> de Juan Tomás Ávila Laurel: una herramienta para la proximidad cultural entre Gabón y Guinea Ecuatorial en clase de ELE	687
Marcelle Ibinga	
Probas de dominio mediante tarefas. Sistema de certificación de lingua galega (CELGA)	703
Margarita Chamorro	
El poder de los cuentos: construyendo un mundo más justo a través la interculturalidad, la solidaridad, las lenguas y la literatura	713
María Alcantud Díaz	
El pensamiento es el corcel; el relato digital el jinete: la literatura de tradición oral, la lengua y el pensamiento crítico por un cambio social	731
María Alcantud Díaz	
Aproximación a la lectura: descubrir los universales en la literatura fantástica en la enseñanza secundaria obligatoria	745
María Almudena Cantero Sandoval	
Reflexividad e <i>Interlengua</i> en la adquisición de la Lengua Extranjera: análisis de la problemática de la asimilación de los verbos reflexivos en alumnos de ELE con el inglés como lengua madre	765
María Bobadilla Pérez Eduardo Barros Grela	
Multilingual and multicultural practices in higher education: the IntlUni project	777
Maria Alfredo Moreira Xaquín Nuñez Sabarís Joanne Paisana	
A didática da escrita e a metodologia de trabalho de projeto: que relação?	789
Maria da Conceição Pires José António Brandão Carvalho	
De la estética a la ética en el proceso creador de Palacio Valdés: La animalización de los personajes en <i>Tristán o el pesimismo</i>	807
María del Carmen García Estradé	
Los diccionarios escolares en la ESO: hiperestructura	829
María de los Santos Moreno Ruiz	

Así cantan los poetas: estrategias para la enseñanza de la lírica en el grado de educación primaria María Dolores Adsuar Fernández	843
El recital poético-musical. Análisis de su potencial didáctico en la enseñanza lingüística y literaria María Isabel de Vicente-Yagüe Jara	849
TIC's y Literatura: una combinación positiva para el desarrollo de la competencia comunicativa María Lorena de Ramón Bou	873
Los marcadores discursivos en la interlengua de portugueses aprendices de español María Luisa Moreda Leirado	887
La literatura en concomitancia con las nuevas tecnologías como herramienta en la enseñanza-aprendizaje del español del turismo Marilia Centeno de Guirotane	905
La mediación lingüística en clase de lengua extranjera: ¿debemos preparar a nuestros alumnos para actuar de mediadores? Marta Pazos Anido	919
¿Estás enfadado o me lo dices? Rasgos melódicos del español hablado por brasileños Miguel Mateo-Ruiz Aline Fonseca de Oliveira	941
Literatura e identidades en el contexto europeo: una aproximación en perspectiva comparada a través de los referentes literarios Miquel A. Oltra Albiach Rosa M. Pardo Coy	959
Instrumentos de reflexión para una mejor negociación en la supervisión pedagógica Mónica Barros Lorenzo	975
Que cara tem o espanhol da região de abrangência da UESC? Uma avaliação do processo de implantação do Espanhol como Língua Estrangeira no sistema educacional brasileiro Nair Floresta Andrade Neta Rogério Soares de Oliveira	991
La presencia del currículo en los libros de texto Neus Sánchez Mari Àngela Fita Garcia	1007

Contribuições na formação de professores de espanhol língua estrangeira no Brasil: relação extensão e docência Nildicéia Aparecida Rocha	1027
¿Quién corrige mi trabajo? Retroalimentación entre iguales en el portafolio electrónico en la clase de lengua Núria Sánchez Quintana Miguel Mateo Ruiz	1037
Didáctica de la lengua a partir de la utilización de videojuegos en el aula Patricia Gómez Hernández Carlos Monge López	1051
Las pruebas de diagnóstico como herramienta para analizar la competencia comunicativa escrita de los alumnos de nuevo ingreso de los Grados en Educación Infantil y Primaria Paula Rivera Jurado José Manuel Vargas Sánchez	1069
“Casa Tomada” (J. Cortázar): una propuesta didáctica para educación secundaria obligatoria Pilar Couto-Cantero Juan L. Fernández Valdéz	1089
La programación por tareas como eje integrador de la didáctica de la lengua como L2 en la formación del profesorado de secundaria Pilar Monné Marsellés	1101
Elementos categoriales y criterios de asignación de valores para el análisis de los aspectos formales y organizativos de páginas web de bibliotecas escolares Raúl Cremades García	1115
Ideas y representaciones de universitarios valencianos y eslovacos sobre las lenguas. Un estudio comparado Rosa M. Pardo Coy Miquel A. Oltra Albiach	1133
Formar professores de língua portuguesa em contexto multicultural e plurilingue Rosa Silva António Carvalho da Silva	1145

El <i>book-trailer</i> en el desarrollo de la competencia literaria. Claves para su incorporación a la educación literaria.	1163
Rosa Tabernero Virginia Calvo Elena Consejo	
Corpus digitales para la investigación: herramientas para la didáctica de la literatura en el EEES	1179
Rosario Mascato Rey	
Uma representação de interlíngua em <i>A Casa De Eulália</i> de Manuel Tiago	1189
Sónia Duarte	
Interacción estratégica: escenarios y enseñanza de la literatura	1211
Vanessa Hidalgo Martín	
Investigación cualitativa sobre la adecuación de las herramientas (de la web) 2.0 en las enseñanzas de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en los Grados de Maestro	1223
Virginia Calvo Valios Elena Consejo Pano José Domingo Dueñas Lorente	

PRÓLOGO

Enseñar, educar e investigar son tareas que las sociedades contemporáneas abordan con una creciente perspectiva global, con dificultades y soluciones que a menudo trascienden la eficacia de las respuestas locales. Esta reflexión constituye el punto de partida del Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos de la Universidade do Minho al asumir la organización del XIV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de Lengua y Literatura (SEDLL). Con el desafío de crear un espacio de discusión e intercambio científico e intercultural, que nos aproxime a la realidad didáctica y educativa del mundo hispano y lusófono, con sus semejanzas y paralelismos, pero también con sus singularidades e identidades, se presentaron varias propuestas que, en forma de comunicaciones y seminarios, nos ofrecieron un panorama amplio de la didáctica de las primeras y segundas lenguas y literaturas, la aplicación de las tecnologías a la enseñanza o la orientación de las políticas educativas.

Una parte importante de las mismas se centró en el lema del congreso “Didáctica del Español/Lengua Extranjera: investigación, planificación académica y perspectivas de futuro”, cuyo eje vertebrador fue la enseñanza del español en el mundo global, la discusión en torno a los horizontes científicos, institucionales y académicos de la didáctica del ELE.

En este monográfico se ofrece, en consecuencia, una selección de las mismas. Se abre con dos artículos, correspondientes a las conferencias plenarias del encuentro. El Profesor Vítor Aguiar e Silva, eminente especialista en teoría de la literatura, repasa el horizonte humanista y filológico que debe

sustentar la enseñanza en lenguas y literaturas y Álvaro García Santa-Cecilia, Jefe del Departamento de Ordenación y Proyectos Académicos del Instituto Cervantes, analiza las oportunidades y retos de la enseñanza del español en el entorno de la globalización.

Los demás trabajos, que se organizan por orden alfabético, responden a los ejes temáticos definidos en el congreso:

- Horizontes profesionales del Español/LE más allá del boom.
- La enseñanza del Español/LE en países de lengua portuguesa.
- Estatuto científico de la didáctica de Español/LE: situación actual, avances y bloqueos.
- Pedagogía para la movilidad, democracia y nuevas oportunidades.
- Políticas lingüísticas en el marco peninsular.
- Didáctica de la lengua y de la literatura de la L1.
- Didáctica de la lengua y la literatura L2 y LE.
- Didáctica de la literatura infantil y juvenil.
- Tecnologías e innovación educativa.
- Lenguajes para necesidades específicas.
- Intervenciones interculturales en contexto educativo.
- El lugar de la literatura en la Enseñanza Superior: paradigmas metodológicos y transferencia de conocimiento.

Pretendemos, en suma, extender a toda la comunidad académica la discusión científica y el diálogo intercultural suscitados durante el congreso, como una modesta, pero significativa contribución a los *horizontes científicos y planificación académica en la didáctica de lenguas y literaturas* y como instrumento de los propósitos de investigación y educativos enunciados al principio.

Este libro, como el congreso que lo ha originado, no sería posible sin el trabajo colectivo de las instituciones participantes, en especial, la comunidad académica del Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho, a quien agradecemos todo el apoyo brindado durante el evento. Y de manera muy significativa, al Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos de la Universidade do Minho, en cuyo proyecto académico se encaja esta iniciativa. Reconocimiento extensible a las diferentes entidades que sumaron voluntades, esfuerzos y complicidades para hacer también realidad esta publicación. No podríamos, por ello, dejar de mencionar y agradecer a la empresa Inovtrad, y en especial a Andreia Silva, por la colaboración profesional que ha facilitado enormemente el ingente trabajo de un libro de

esta magnitud. A la SEDLL por extender su confianza a la actividad post-congresual y al Centro de Estudios Humanísticos de la Universidade do Minho, por su apoyo institucional. Y, como no, a la Universidade do Minho, nuestra universidad, por evidenciar, una vez más, la vocación de apertura a otras instituciones, a otras realidades.

El Comité Editorial

LA FORMACIÓN *B-LEARNING* EN EL MÁSTER DE ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA Y LENGUA EXTRANJERA DE LA UNIVERSIDADE DO MINHO: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y DESAFÍOS EDUCATIVOS

Carlos Pazos Justo

Álvaro Iriarte Sanromán

Ana Cea Álvarez

Pedro Dono López

Xaquín Núñez Sabarís

UNIVERSIDADE DO MINHO

Resumen

En el actual marco de creciente innovación pedagógica, debido entre otros factores, a la irrupción de nuevas herramientas informáticas, la enseñanza a distancia (*e-learning* y/o *b-learning*) va ocupando cada vez más espacio en la oferta educativa de diversas instituciones. En esta dirección, en la *Universidade do Minho*, y concretamente en el *Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos*,^[1] hemos dedicado considerables esfuerzos a la ampliación de nuestra oferta desde 2010: primero en la elaboración e implementación del Curso de Formación Especializada en Español Lengua Extranjera, modalidad *b-learning* (3 ediciones; 2010-2013), y, actualmente, con el Máster Universitario en Español Lengua Segunda / Lengua Extranjera (*vid.* www.melsle.ilch.uminho.pt), también *b-learning*.

En las siguientes páginas, nos proponemos compartir una serie de experiencias y reflexiones que han ido surgiendo durante estos años acerca de la formación universitaria de profesores de Español Lengua Extranjera, en general, con recurso a la modalidad *b-learning*; para ello, nos centraremos en los siguientes aspectos: (i) caracterización general y problematización de la enseñanza a distancia en la *Universidade do Minho*;

1 Integrada en el Departamento de Estudos Românicos del Instituto de Letras e Ciências Humanas de dicha universidad.

(ii) descripción del Máster Universitario en Español Lengua Segunda / Lengua Extranjera, acerca del cual detallaremos algunas prácticas adoptadas, relacionadas con la enseñanza *e-learning* como, por ejemplo, (iii) la coordinación pedagógica o (iv) los enfoques metodológicos adoptados a partir de la experiencia de una Unidad Curricular concreta.

Palabras clave: enseñanza *b-learning*; Español como Lengua Extranjera; innovación pedagógica; Máster Universitario en Español Lengua Segunda/Lengua Extranjera

La formación *e-learning* en la *Universidade do Minho*

El uso de **plataformas LMS** (*learning management systems*) en la *Universidade do Minho* está plenamente extendido. La usan la totalidad de los profesores para la gestión de las asignaturas y de los cursos (Dossier de la Unidad Curricular) y, una gran mayoría, para la gestión de contenidos (materiales didácticos, ejercicios, etc.).

Esta integración, en la misma plataforma, de la gestión de contenidos y la gestión de las asignaturas y de los cursos es una de las fortalezas y, al mismo tiempo, una de las debilidades de la plataforma de *e-learning* en nuestra Universidad. Una fortaleza porque es una magnífica herramienta que integra el *Sistema Interno de Garantia da Qualidade da Universidade do Minho* (SIGAQ-UM). Una debilidad porque creemos que es contraproducente que compartan la misma *interfaz* (aunque debe, sin embargo, haber posibilidad de comunicación entre ambas). Esa integración de gestión y de contenidos puede ser un obstáculo para posibles prácticas innovadoras.

La producción de contenidos en modalidad *e-learning* o *b-learning* nada tiene que ver con este trabajo de gestión que acabamos de referir y que ha llevado a muchos docentes a utilizar la plataforma como un mero repositorio de textos o apuntes utilizados en el aula.

Es evidente que la plataforma de gestión y de control de calidad de las asignaturas y de los cursos debe ser cerrada. Pero no así las herramientas de gestión y de producción de contenidos, que deberán ser abiertas y amigables; es decir, las plataformas de gestión deben ser cerradas, pero los contenidos, abiertos (con el alcance que le queramos dar a esta palabra), dando a los profesores una mayor libertad y un mayor incentivo para innovar (Dans, 2009).

Cuando decimos que los contenidos deben ser abiertos queremos decir que Moodle o Blackboard son sólo una herramienta más al servicio del profesor, que, por cierto, conviene no confundir con el tecnólogo o el autor

de materiales. En las modalidades de *e-learning* y de *b-learning*, el profesor utilizará contenidos analógicos o contenidos digitales, contenidos on-line, contenidos descargables o aplicaciones. Utilizará productos multimedia o formatos para lecturas menos superficiales (papel, PDF, ePub, etc.). Tendrá que ser moderado en las cantidades, saber dosificar, integrar muy bien contenidos y actividades, etc., de la misma forma que lo ha hecho, y lo hace, el profesor en el aula.

El Máster Universitario en Español Segunda Lengua / Lengua Extranjera (*b-learning*): hacia un modelo integral de aprendizaje y cooperación institucional e interuniversitario

La generalización de las plataformas LMS en la *Universidade do Minho* amplió las herramientas tecnológicas y, en consecuencia, las posibilidades de interacción pedagógica. Este resultó el punto de partida, junto a la experiencia que la mayoría de los docentes del curso tenía en formaciones a distancia, para diseñar y crear un máster que se apoyaba fundamentalmente en la modalidad *e-learning*.

Esta modalidad resultaba además, adecuada, a las pretensiones de este máster que venía a cubrir un vacío en el ámbito de la formación en ELE. Hasta el momento, los *mestrados* que habilitaban para la enseñanza oficial y reglada eran las únicas posibilidades de posgrado que las universidades portuguesas ofrecían en el ámbito de formación del profesorado. Por varios motivos, esta realidad resultaba insuficiente para todas las necesidades formativas existentes en el espacio universitario. En primer lugar, porque se centraba únicamente en el área de la enseñanza reglada, porque se circunscribía a la formación únicamente en territorio portugués y, en segundo, porque requería unos perfiles de acceso muy determinados.

Esta ha sido la principal razón por la que la *Universidade do Minho* decidió ampliar su oferta de posgrados en esta área y, por eso, en 2010 se crea el *Curso de Formação Especializada em Espanhol Língua Estrangeira* (60 ECTS), cuyo objetivo general consistía en facultar las bases teóricas e instrumentos prácticos de intervención en el área del Español Lengua Extranjera (en adelante ELE), contribuyendo para una actualización y profundización de conocimientos relativos a la lengua española y culturas hispánicas, bien como a sus aplicabilidades en los contextos científicos, académicos y profesionales específicos. Debido al éxito cosechado en estos tres años de edición del Curso, tanto en la demanda, como en su desarrollo académico, el *Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos* (*Departamento de Estudos Românicos*) de la

Universidade do Minho decidió ampliar la oferta y convertir el *Curso de Formação Especializada* en un Máster y pasar de 60 a 90 ECTS, si bien conservando la matriz, los objetivos generales y la modalidad de funcionamiento de la posgraduación.

Esta propuesta entronca, asimismo, tanto con lo especificado en los estatutos de la institución, como con lo enunciado en el proceso de Bolonia, una vez que se pretende interactuar de forma significativa con el entorno socio-educativo, fortaleciendo un área científico-educativa carenciada en el espacio universitario portugués y lusófono, en general. Ello responde, además, a la responsabilidad social y de intervención de las instancias de Enseñanza Superior, al ofrecer una formación que responde a las necesidades y a las exigencias de calidad de su entorno social y académico.

Este diagnóstico ha determinado en gran medida no sólo su plan de estudios, sino su funcionamiento, ya que persigue la conciliación de la vida profesional y formativa y la ampliación de los perfiles profesionales del Español Lengua Extranjera más allá de la docencia y de la enseñanza reglada y del área geográfica de influencia de la *Universidade do Minho*. Por todo ello, se optó por un modelo *b-learning*, que concentra la parte presencial en solamente tres semanas. A partir de este formato flexible, y al margen de ventajas coyunturales, se pretende explorar y articular modelos de aprendizaje complementarios a los ya existentes, al abordar dicha docencia desde el aprendizaje autónomo, colaborativo y responsable del alumno.

Con ello, se pretende que el *mestrado* alcance los siguientes objetivos generales:

- Constituirse en una formación significativa en el **ámbito iberoamericano**.

La modalidad de funcionamiento elegida (*b-learning*) permite intervenir no sólo en el área de influencia geográfica de la *Universidade do Minho*, sino en el ámbito internacional, con especial énfasis en el ámbito iberoamericano, dada las relaciones de intercambio universitario que mantiene nuestra universidad en este entorno. Por tal razón, se parte de la vocación de compartir colaboraciones que fortalezcan el proyecto y que incrementen su base académica.

- Orientación hacia la **profesionalización**.

El Mestrado está orientado a una formación que sea significativa en el área de ELE. A partir de la reflexión y profundización teórica se pretende que esta sea pertinente para la práctica profesional, en concreto a partir de los perfiles definidos:

- a) Docencia de español en contexto de L2 o LE
- b) Elaboración y edición de materiales didácticos de Español/LE
- c) Gestión y consultoría lingüística en Español/LE
- d) Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Español/LE

Por ello, la oferta y selección de los centros para realizar la práctica profesional del *Practicum* obedecerán a criterios que permitan poner en práctica el aprendizaje alcanzado en los contextos profesionales detallados.

Con la finalidad, igualmente, de potenciar la dimensión profesionalizante del máster, los módulos presenciales del curso están acreditados como formación continua para los alumnos que ya ejercen la docencia en centros de enseñanza primaria o secundaria en Portugal.

- **Formación modular e integral** – Red de centros e instituciones cooperantes.

Para llevar a cabo de forma amplia, eficaz y significativa las prácticas previstas en el Máster, la *Universidade do Minho* ha potenciado su red de colaboraciones institucionales, a fin de ofrecer un amplio abanico de centros en los que los alumnos del Máster puedan realizar sus prácticas. Así, el Instituto Cervantes de Lisboa, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal, la *Universidade Estadual de Feira de Santana* o los Cursos Internacionales de la Universidad de Santiago de Compostela son centros en los que los alumnos pueden completar su formación, bajo la tutela de un orientador de dicha institución y un supervisor de la *Universidade do Minho*.

- **Dimensión científica e investigativa.**

La orientación profesionalizante antes mencionada está basada en la solidez científica del curso y en el estímulo a la investigación de los alumnos. No se pretende que los contenidos del curso sean apenas un recetario de prácticas pedagógicas, sino que, aun siendo eficaces para la práctica profesionalizante, faculten al alumno para la investigación científica en el ámbito del ELE. A tal efecto, el plan de estudios del curso, en el diseño de sus Unidades Curriculares, pretende abarcar los contenidos más significativos para la didáctica del ELE, tal como se verifica en el dossier de creación del Máster:

El **plan de estudios** muestra que el alumno realiza la mayor parte de sus estudios en formato *e-learning* (a través de la plataforma Blackboard de la *Universidade do Minho*, ya mencionada) y concentra la parte presencial de su formación en tres semanas (30 horas cada una), que pueden ser incrementadas,

según la elección de la Unidad Curricular opcional. Como se ha dicho, este diseño posibilita y facilita el acceso de profesionales de diferentes ámbitos educativos del ELE que demandan formación, así como la internacionalización del curso.

El plan de estudios (*vid.* <http://melsle.ilch.uminho.pt/es/estudios/plano-de-estudos/>) se estructura en 9 Unidades Curriculares y un *Practicum*. Las primeras optan por una doble modalidad: *e-learning* y semi-presencial. El criterio que explica la adopción de un sistema mixto radica en sus contenidos troncales: las bases teóricas de la didáctica específica en Español Lengua Extranjera (ELE), la didáctica de las competencias específicas que define el MCERL (competencias comunicativas de la lengua) y la competencia sociocultural, cultural e intercultural, definida por el propio MCERL y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, como constitutivas de la competencia comunicativa y transversal a su aprendizaje. En estos casos, la agrupación de la parte presencial de las Unidades Curriculares en una semana permite realizar un trabajo intensivo y concentrado que posibilita el trabajo cooperativo entre los alumnos y entre estos y el profesor, dotando el aprendizaje de su vertiente humana (más difícil de obtener en una enseñanza completamente a distancia) y que permita compartir los avances realizados teórica y prácticamente.

Por lo demás, la secuenciación pedagógica de las **Unidades Curriculares** sigue una lógica similar, independientemente de la modalidad elegida, una vez que el docente define una serie de tareas que van ajustando el progreso del alumno, desde un aprendizaje guiado, que incide en su experiencia previa y a través de lecturas orientadas, hasta alcanzar una mayor autonomía en la materia, lo cual implica la realización de tareas con un grado escalonado de complejidad y que se concretará en las tareas finales definidas a tal efecto. Ello supone establecer eslabones alcanzables, coherentes y pautados que posibilite la progresión del discente y se corresponda con la carga de trabajo inicialmente definida en la Unidad Curricular, evitando módulos hipertrofiados o escasamente relevantes que comprometan la credibilidad y reconocimiento del curso. El abanico de tareas es muy variado, desde cuestionarios, a actividades guiadas o foros de discusión.

Concluyen los trabajos del posgrado con la realización del *Practicum* que está integrado por dos partes. Un *Practicum* 1, al final del segundo semestre, con un seminario obligatorio de “Iniciación a la Investigación”, en el que se define la elaboración de un proyecto para desarrollar en el trabajo final y un segundo seminario que permite la elección de uno de los diferentes módulos optativos. Estos módulos intentan responder a las eventuales necesidades que los alumnos puedan tener, tanto desde el punto de vista de la extensión de

contextos profesionalizantes (Español para Fines Específicos); la extensión de contenidos (literatura y mediación en ELE); como de necesidades de aprendizaje (perfeccionamiento lingüístico) o de especificación pedagógica.

El Practicum 2, en el tercer semestre, consiste en la elaboración de un Trabajo de Fin de Máster (TFM), mediante la modalidad de un trabajo de proyecto o la memoria de prácticas. El TFM persigue reflexionar de modo sumativo, aplicado y global sobre el aprendizaje efectuado a lo largo del curso en las diferentes Unidades Curriculares y/o sobre las prácticas llevadas a cabo en los núcleos de prácticas. Esta Unidad Curricular se llevará a cabo a través de orientaciones tutoriales a cargo de los docentes del curso (cada alumno tiene asignado un tutor) y, de ser caso, de la colaboración de un monitor en la institución de acogida.

Es preciso mencionar, para finalizar este apartado, que, siendo un curso pionero en este formato en el espacio universitario portugués, el equipo docente posee ya un bagaje académico y profesional que permitió la implantación de la posgraduación y la transición al Máster. En este sentido, la aplicación de un enfoque por tareas encaminado a dotar de una mayor y progresiva autonomía del aprendizaje ya había sido pilotada previamente y permitió su traslación a la modalidad *e-learning*.

La coordinación pedagógica del máster: organización interna y análisis de resultados

Siendo estos los presupuestos académicos que cimientan el máster, a continuación explicaremos las prácticas que consideramos relevantes, como estudio de caso, tanto en lo que se refiere a la gestión del máster, en su singularidad *e-learning*, como a la organización pedagógica de una de las Unidades Curriculares.

Desde la primera edición del Curso de Formación Especializada en Español Lengua Extranjera que precedió al actual Máster, fueron surgiendo obstáculos nuevos relacionados con el hecho de enfrentarnos a una modalidad, *b-learning*, aun no consolidada en nuestro (y otros) espacio(s) académico(s). En este sentido y más en detalle, se constató la necesidad, por ejemplo, de crear la figura de un **Coordinador Pedagógico**, no contemplada en el diseño inicial del curso e infrecuente, cuando menos, en la enseñanza presencial. En este sentido, se llegó a la conclusión de que, por un lado, los alumnos deben contar con un interlocutor de referencia para los asuntos de naturaleza académica que van más allá de las competencias de los responsables de las diferentes unidades curriculares; por otra parte, el Coordinador debe velar por la necesaria

articulación pedagógica entre las diferentes asignaturas del curso. Una vez creada la figura del Coordinador, hemos definido una serie de cometidos que aseguran las funciones que le son atribuidas:

- **Intermediación:** gestión y resolución de problemas académicos o administrativos de los alumnos.
- La **coordinación** de la elaboración y uniformización de la estructura de los programas.
- La **articulación** entre unidades curriculares en la definición y desarrollo de las tareas.
- La **calendarización** de las tareas de cada una de las unidades curriculares a lo largo del primer curso del Máster.
- La **unificación de criterios** entorno a la disponibilización de tareas y los procedimientos de evaluación formativa.

Los cometidos del Coordinador Pedagógico le colocan en una posición privilegiada para observar el funcionamiento del Máster y detectar eventuales problemas en la estructura interna del ciclo de estudios. En este sentido, una herramienta de inestimable utilidad la constituyen los cuestionarios que se distribuyen a los alumnos al final de las sesiones presenciales de cada uno de los semestres, en los que se les solicita que evalúen diferentes aspectos de su organización y funcionamiento. Hemos verificado a través de estos instrumentos que los discentes se muestran, en términos generales, satisfechos con las diferentes dimensiones del curso. A título de ejemplo, los alumnos manifiestan un grado de satisfacción general con el curso muy elevado (cerca de un 90% lo considera bueno o muy bueno: ningún alumno lo ha valorado nunca como malo o muy malo) y con números muy semejantes se valora el grado de consecución de los objetivos del ciclo de estudios. Destacan, además, como aspectos positivos el carácter *e-learning* de la formación, la calidad y adecuación de los contenidos de cada una de las unidades curriculares. Conviene resaltar que, a pesar de tratarse de un curso a distancia, los aprendientes consideran que uno de los puntos fuertes del Máster reside en la disponibilidad de los docentes.

Sin embargo, y tal como ocasionalmente se refleja en los cuestionarios, tendremos que caminar en el sentido de la definición de un estándar de referencia para los docentes en lo referente a la interacción online con el alumno, para evitar desequilibrios entre diferentes unidades curriculares. Otro de los aspectos sobre los que nuestra experiencia va introduciendo mejoras anualmente es el relacionado con la calendarización de las tareas: el diálogo con nuestros alumnos nos permite ir definiendo con mayor precisión una

distribución compensada de las tareas a lo largo de los dos semestres del primer año del curso.

La enseñanza *e-learning* en el Máster: estrategias y herramientas pedagógicas

La selección de un **enfoque metodológico** adecuado tiene por objetivo optimizar el rendimiento académico del alumnado teniendo en cuenta que se realiza un curso en formato *b-learning*, para lo cual será necesario adoptar un esquema de funcionamiento flexible que estimule la responsabilidad del alumno, la autonomía y el aprendizaje cooperativo. Para ello será necesario abordar algunos conceptos estrechamente relacionados con esta modalidad de aprendizaje. Por ello, en las siguientes páginas, se abordará, en primer lugar, el constructo de autonomía versus autoaprendizaje y las relaciones que éstos pueden establecer con las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC en adelante), incidiendo, sobre todo, en un contexto de aprendizaje a distancia. En segundo lugar, se describirán algunas de las bases metodológicas y actividades que se propusieron en la asignatura de Didáctica y Metodología del curso durante la fase de aprendizaje a distancia. Por último, se referirán algunos procedimientos llevados a cabo en esta unidad curricular para realizar una eficiente autoevaluación de la actuación docente y comprobar si desde este punto de vista se ha contribuido a desarrollar el aprendizaje autónomo.

Así pues, autonomía según Holec (1981: 3) “es la habilidad para asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje”. Esta visión sitúa en una posición central las habilidades cognitivas y metacognitivas para estipular objetivos, planificar nuestro propio camino de aprendizaje y evaluar nuestro desempeño. Little ([2003] *apud* Murphy, 2007: 2) señala de forma semejante que el aprendiente autónomo acepta explícitamente la responsabilidad sobre su aprendizaje, comprende los objetivos y es capaz de negociarlos, toma iniciativas en la planificación y ejecución y evalúa su eficacia. Para Little los profesores crearán un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes lleguen a ser cada vez más autónomos y desarrollen, en definitiva, un proceso que denomina “autonomización”.

Por otra parte, en la definición que presentan Jiménez Raya, T. Lamb y F. Vieira (2007: 1) se recogen nociones semejantes, en las que la autonomía es la competencia a través de la cual el alumno desarrolla su autodeterminación, su sentido crítico, se hace socialmente responsable, no sólo en contextos educativos, sino también fuera de ellos, y además se promueve una visión de la educación como fortalecedora de las relaciones interpersonales y de transformación social.

Los citados autores se referirán más adelante (2007: 2) a las labores que el docente tendrá que desempeñar para promover el desarrollo de la autonomía: potenciar a su vez las denominadas *competencias generales* (MCER, 2001), entre las cuales figuran: que los alumnos sean competentes en su aprendizaje; que sepan desarrollar actitudes y valores positivos hacia el mismo; que sean determinados; que sepan obtener información sobre sí mismos y su estilo de aprendizaje (lo cual constituirá una motivación añadida); que aprendan a ser socialmente responsables y a ser más proactivos. El objetivo último en el desarrollo de estas capacidades es que la autonomía acompañe al alumnado a lo largo de toda su vida. Estos autores hacen igualmente hincapié en que el desarrollo de la autonomía, tanto discente como docente, parte de que el objetivo de la educación es transformar el *status quo*, creando así más oportunidades sociales y convirtiéndose de esta forma en un interés colectivo orientado por ideales democráticos.

Conviene diferenciar, no obstante, entre el concepto general de autonomía y lo que Esteve, Asumí y Cañada (2005: 1) distinguen como “autoaprendizaje”. Para estas autoras, el simple hecho de confrontar al aprendiz con un contexto de autoaprendizaje (la situación sin la presencia física del profesor), no garantiza en absoluto que el alumno sea autónomo. En el aprendizaje a distancia, la **autonomía** surgirá a medida que las interacciones a través de internet se desarrollen, sean más significativas y efectivas y el uso de las herramientas más apropiado. De esta forma la presencia social ayuda al desarrollo de la complejidad cognitiva y la independencia y aislamiento se van sustituyendo por la interdependencia y el trabajo colaborativo. Para Murphy (2007: 74) la diferencia entre estos dos conceptos es que en el aprendizaje online los alumnos además de gestionar el tiempo, el ritmo, el qué y cuándo estudiar, deben fijar también objetivos en la planificación y evaluación de su aprendizaje.

Atendiendo a esta nueva forma de aprendizaje que las nuevas tecnologías nos proporcionan, O. Juan Lázaro y J. P. Basterrechea (2003-04: 1) llaman la atención al hecho de que será necesario facilitar los medios suficientes para atender las necesidades del aprendizaje autónomo de los alumnos, creando escenarios de trabajo que correspondan a sus necesidades específicas, en cuanto a los contenidos, a los modos de aprender o a la flexibilidad de acceso.

Este marco conceptual, base de todo el curso, sirvió también, como se ha dicho, de opción metodológica para desarrollar la Unidad Curricular que constituye este estudio de caso. Dado el formato *b-learning* de la misma, fue necesaria una detallada planificación del programa para extraer el mejor aprovechamiento de ambas partes. Ya que la primera parte de la asignatura se realizó a distancia, en esta fase el alumno fue tomando contacto de forma individual con una parte de los contenidos programáticos.

En relación al papel de los **materiales** en la enseñanza *e-learning*, para esta modalidad se elaboró un documento modelo que describía cada una de las actividades que se iban a realizar, siguiendo siempre una estructura fija para que el alumno identificase con claridad los objetivos, los recursos bibliográficos, el procedimiento, la extensión del trabajo y la fecha de entrega. En la enseñanza a distancia gran parte de la responsabilidad de la llamada *autonomización del alumnado* recae, por un lado, en los materiales (Murphy, 2007: 2), pues estos tienen que compensar las necesidades de aprendizaje y favorecer que el alumnado pueda trabajar de forma individual y, por el otro, en los docentes.

En una de las tareas, la herramienta utilizada fue el **foro**, que permite, la observación del comportamiento autónomo de los estudiantes (Collins, 2008: 10), pues da la oportunidad de planificar y reflexionar, ambos aspectos importantes en el proceso de toma de conciencia sobre el aprendizaje. El foro es un buen exponente para ilustrar las conexiones entre la autonomía y la enseñanza a distancia pues permite plantear actividades en las cuales la pre-tarea consiste en realizar individualmente lecturas críticas sobre la bibliografía de consulta, mientras que el producto o la elaboración de la tarea permite que las respuestas de los estudiantes se retroalimenten e interactúen entre sí. En estos casos, la figura del docente como moderador del foro es sumamente importante, pues contribuye a alimentar tanto la motivación intrínseca de los alumnos (el placer por aprender) como la extrínseca (el interés por la realización correcta de la tarea). El docente podrá aprovechar las participaciones de los alumnos para resaltar las contribuciones más relevantes, lo cual revelará a los alumnos el grado de atención y preocupación por su trabajo. Es necesario tener en cuenta que este tipo de actividades, en las que se plantea un trabajo colaborativo, no sólo entre discentes, sino también entre discentes y docente, supondrá para éste último una mayor dedicación en relación a otras actividades. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el tiempo invertido repercutirá en el buen funcionamiento del foro y los resultados de aprendizaje a través de la modalidad no presencial de la asignatura. Asimismo, las contribuciones del profesor proporcionarán un modelo para que los alumnos aprendan a estructurar sus argumentos de forma efectiva.

Concretamente, en la actividad del foro a la que nos referimos, los alumnos elaboraron una reflexión sobre una de las corrientes metodológicas estudiadas y dejaron allí su aportación, analizando las ventajas y desventajas del método y el impacto que dicha corriente había dejado en los manuales existentes hoy en día.

A posteriori resulta oportuno realizar un ejercicio de **autoevaluación** como el propuesto por Jiménez Raya, T. Lamb y F. Vieira (2007: 45-47) para

comprobar si la práctica docente ha promovido una enseñanza-aprendizaje de forma autónoma. Comenzaremos presentando los procesos que tuvieron lugar durante la parte de enseñanza a distancia, a través de la plataforma. En esta parte, las actividades propuestas suscitaron que el alumno aprendiese a realizar una buena gestión del tiempo disponible. De forma implícita esto pudo implicar que el alumnado realizase un ejercicio de mayor autoconocimiento, dado lo novedoso de la situación, e incluso identificase algunas características de su estilo de aprendizaje. Además de concederle tiempo para aprender a utilizar los recursos de que disponía, fue necesario que hiciesen una buena planificación de los trabajos solicitados. A todos estos procesos recién mencionados subyace el desarrollo de estrategias *metacognitivas* del aprendizaje. Y a este mismo grupo de estrategias pertenecen también las actividades en las que se propició la activación de conocimientos previos en los aprendices. Algunas de las actividades propuestas durante la Unidad Curricular favorecían que el alumno fuese construyendo un pensamiento crítico, entrando primero en contacto con los contenidos, elaborando luego descripciones del mismo y por último estableciendo comparaciones entre varios ítems. Este procedimiento favoreció el desarrollo de estrategias *cognitivas* en las cuales los estudiantes debían utilizar técnicas como la elaboración, la inferencia o la inducción y la deducción. El desarrollo del *pensamiento crítico* se puede desarrollar tanto a través de la enseñanza a distancia, como de forma presencial, pues en ambas el alumno puede ser alentado a realizar preguntas o reformular ideas como medio para comprobar si su comprensión del tema es el adecuado. En este sentido, el individuo intenta construir conocimiento y competencias nuevas a partir de sus experiencias previas a partir de la integración con otros individuos. De esta forma, cognición, interacción y aprendizaje se encuentran estrechamente unidos (Naussbaum [1996] *apud* Esteve, Asumí y Cañada, 2005).

Tanto en el ejercicio propuesto en el foro, como en varias de las tareas presentadas en el curso presencial se trabajaron estrategias *socio-afectivas*, con la intención de valorar de manera positiva las aportaciones de cada alumno al gran grupo, trabajando de forma colaborativa, animándolos a participar o a que presentasen la tarea final en el curso presencial de forma relajada.

En relación al desarrollo y mantenimiento de la **motivación** del alumno, actividades como la participación en el foro pueden ser igualmente una buena oportunidad para que la retroalimentación del profesor contribuya a desarrollar la motivación, haciendo que los alumnos se sientan valorados por sus contribuciones, se animen a participar de forma proactiva y aprovechen las tareas como oportunidades de aprender a través del proceso.

Así pues, ha quedado patente cómo a través de las tareas propuestas, del procedimiento y diseño de las clases se han trabajado diferentes *estrategias* que contribuyen a que el alumnado participe de forma activa y desarrolle un aprendizaje responsable. En este sentido, algunas de las afirmaciones de Oxford (1990:9) acerca de las estrategias de aprendizaje se pueden ver aquí reflejadas: pueden ser enseñadas, contribuyen a desarrollar la autonomía, aumentan el papel de los profesores y están orientadas a resolver problemas.

Consideraciones finales

Parece evidente que lo expuesto hasta aquí responde a un interés concreto que podemos explicitar en dos direcciones. Por un lado, desde el *Área de Estudos Espanhóis* de la *Universidade do Minho* trabajamos, para dar solidez institucional y académica al área científica en nuestro espacio universitario. Ello implica, así lo entendemos, asumir prácticas académicas y científicas abaladas por la comunidad universitaria (la *tradición*); pero también, y directamente relacionado con lo descrito más arriba, debe significar innovar en ámbitos varios como la oferta educativa, en función de las necesidades reales de la sociedad. Por otro lado, este trabajo parte de la convicción de que el rumbo de la Universidad pasa también (no sólo, es cierto) por asumir la irrupción de nuevas herramientas tecnológicas como un espacio de amplias posibilidades y, sin embargo, de constantes incertidumbres. Únicamente las propuestas rigurosas, bien respaldadas científica y académicamente, que problematicen e innoven podrán abrirse un hueco en un mundo, el de la enseñanza *e/b-learning*, tan aparentemente innovador y en constante cambio en el espacio universitario.

Bibliografía

- CEA ÁLVAREZ, A. M. & NÚÑEZ SABARÍS, J. (2012): “El aprendizaje autónomo en un posgrado semipresencial de formación de profesores de español”, *Pedagogia para a Autonomia*, UM CIEEd, Atas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, pp. 415-424 (accesible en <http://hdl.handle.net/1822/17475> [última consulta 15/04/2014]).
- COLLINS, H. (2008): “Distancelearning, autonomy development and language: discussing possible connections” (accesible en <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/08.pdf> [última consulta 15/04/2011]).
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001) Strasbourg: Council of Europe (accesible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> [última consulta 15/04/2011]).

- DANS, Henrique (2009): “Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 1, 22-30 (accesible en http://profesores.ie.edu/enrique_dans/dow [última consulta 13/06/2011]).
- ESTEVE, O., ASUMÍ, M. & CAÑADA, M. D. (2005): “Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje”, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (accesible en <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf> [última consulta 15/04/2011]).
- HOLEC, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- INSTITUTO CERVANTES (2006-7): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- IRIARTE, Á. (2009): “Autonomia na Aprendizagem: Aspectos Positivos e Negativos do Uso da Plataforma de e-learning nos Cursos de Letras”, in Castro, R. V. de; M. A. Moreira, M. A. e N. Van Hattum-Jassen (orgs.) (2008). *O Processo de Bolonha na Universidade do Minho: Orientações e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico [CD ROM].
- JIMÉNEZ RAYA, LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007): *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development* Dublin, Authentik.
- JUAN LÁZARO, O. & J. P. BASTERRRECHEA (2003-04): “El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: el aula virtual de Español en Internet”, Instituto Cervantes de Madrid (accesible en http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/8-JuanBasterrechea.pdf [última consulta 15/04/2011]).
- MURPHY, L. (2007): “Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context” in D. Gardner (ed.): *Learner Autonomy 10: Integration and support*. Dublin, Authentik, pp. 72–92 (accesible en <http://en.scientificcommons.org/22543280> [última consulta 15/04/2011]).
- OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies, What every teacher should Know*, Boston Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.
- VIEIRA, F. (1998): *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar* [Tesis doctoral], Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.