

REFERENCIA: Dulce Bermejo, M^a Cruz; Tarancón Álvaro, Beatriz & Pascual Cabrerizo, María (2011). Implementación de un modelo metodológico para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en el Grado de Educación de la E.U. de Educación de Soria. *REIFOP*, 14 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):)

Implementación de un modelo metodológico para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en el Grado de Educación de la E.U. de Educación de Soria (UVA)

M^a Cruz DULCE BERMEJO

Beatriz TARANCÓN ÁLVARO

María PASCUAL CABRERIZO

Correspondencia:

Mari Cruz Dulce Bermejo

Correo electrónico:
mcdulce@fing.uva.es

Teléfono:
+34 975 12 92 74

Dirección postal:
E.U. de Educación de Soria
Campus Univ. Duques de Soria, s/n.
42.004 - Soria

Recibido: 29/05/2011
Aceptado: 03/07/2011

RESUMEN

Este artículo es una reflexión sobre el Plan Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior y las implicaciones que tienen en su implementación real en las aulas. El objetivo primordial de este artículo es compartir la experiencia de la implantación del nuevo Grado en Educación en la E.U. de Educación de Soria partiendo del nuevo panorama educativo al que nos enfrentamos y concretando cuáles han sido las acciones específicas desarrolladas en una asignatura particular, *Inglés como lengua extranjera*.

PALABRAS CLAVE: *Plan Bolonia, EEES, Inglés, Innovación.*

Implementing a New Methodological Model in Teaching English as a Foreign Language within the Framework of the New European Degree in Education at the School of Education in Soria (University of Valladolid, Spain)

ABSTRACT

This paper reflects on the Bologna Process, the European Higher Education Area and the implications on their actual implementation inside the classroom. The main aim of this paper is to share the experiences in the implementation of the new degree in Education at the School of Education in Soria (Spain). Taking the new educational paradigm as a starting point, we will explain the specific actions carried out in a particular subject: English as a foreign language.

KEY WORDS: *Bologna Plan, EHEA, English, Innovation.*

1. Introducción

Sabemos que los cambios sociales implican inexorablemente cambios en el sistema educativo, y, hoy en día, nuestra sociedad se ha visto sometida a una serie de modificaciones trascendentales que han tenido como consecuencia ineludible una revisión completa de las prácticas educativas.

La aldea global en la que vivimos actualmente, ésa que se ha denominado “*sociedad de la formación*” (MARTÍNEZ ROBLEDO, 2004), ha propiciado profundos cambios en la manera que tenemos de entender la educación. El factor fundamental implicado en esta modificación ha sido la generalización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en todos los ámbitos sociales y, muy especialmente, en el sistema educativo. Como afirma García Arieto (2007), vivimos un “*nuevo modelo de sociedad como consecuencia de la irrupción y consolidación del uso de las nuevas tecnologías en la mayoría de las capas sociales*” y, como no podría ser de otra forma, este nuevo modelo social ha implicado un nuevo modelo educativo. Este nuevo paradigma, materializado en el advenimiento del nuevo Plan Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha hecho que tanto alumnos como docentes se hayan visto obligados a replantearse las bases sobre las que se cimientan sus roles. Esta sociedad de la información/formación ha propiciado una nueva forma de entender la educación, en la que todos los elementos cobran un papel eminentemente activo y en la que los estudiantes dejan de ser meros receptores de información para convertirse en los artífices de su propio aprendizaje.

Ahora bien, todo cambio lleva inherente un esfuerzo por parte de todos sus actores, y un proceso de adaptación al cambio inevitable en el que, aprendiendo de los errores cometidos, se logrará conseguir los objetivos marcados por este nuevo modelo educativo.

Este artículo tiene como objetivo primordial plantear la experiencia de las personas responsables en la docencia de la asignatura *Inglés* en el primer año de implantación del Grado en los estudios de Educación en la E.U. de Educación de Soria.

2. El Plan Bolonia y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior

El Plan de Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los Ministros de Educación de la Unión Europea en esa ciudad italiana. Se trata de una declaración conjunta que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivos facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales.

Actualmente, este plan está ratificado por 46 estados europeos (desde la declaración de Londres de 2007), no únicamente los países de la UE, sino también países del espacio europeo de libre comercio y países del este y del centro de Europa.

Este nuevo modelo educativo supone un cambio de mentalidad tanto para profesores como para alumnos. Desde el punto de vista del docente, Bolonia implica una ampliación del concepto profesor, que, como afirmó en su momento Salvador Mata (1994), ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino que su papel se orienta a la formación integral de los educandos. De esta forma, los docentes son ahora también moderadores (SALMON, 2004), tutores y orientadores virtuales del aprendizaje (CABERO, 2006) y mediadores (TEBAR BELMONTE, 2003) cuya misión principal no es la inculcación de conocimientos estáticos, sino enseñar a aprender para posibilitar de esta forma el denominado *long life learning*.

Por otro lado, el alumnado al que nos enfrentamos en la actualidad no tiene nada que ver con el tipo de estudiantes que llenaban las aulas no hace tantos años. El rasgo más característico de este nuevo alumnado es que son lo que Prensky (2001) denominó nativos digitales, es decir, tienen un dominio natural de las nuevas tecnologías, puesto que han convivido con ellas desde la infancia, y esta cualidad obliga a los docentes a modificar sus prácticas educativas para adaptarlas a sus destinatarios y poder sacar así el máximo partido del intercambio educativo. Esta generación, la *Net Generation*, como ha sido denominada por Oblinger & Oblinger (2005), ha crecido con las nuevas tecnologías, por lo que para ellos resulta natural utilizarlas en todos los ámbitos de sus vidas, y por supuesto, en el proceso educativo. Y éste es uno de los ejes fundamentales en los que deberíamos basar nuestra adaptación al nuevo paradigma.

El recién creado Espacio Europeo de Educación Superior, además de abogar por un profundo cambio en las estrategias, objetivos y metodologías educativas, supone, para nuestros alumnos, la

posibilidad de estudiar una carrera en distintos países europeos, un hecho que les ofrece la posibilidad de aprender diferentes idiomas y relacionarse con personas de diferentes culturas. Además, el alumno puede elegir entre una gran variedad de títulos según sus aspiraciones personales y profesionales, con la oportunidad de abrirse camino en el mercado laboral desde la propia Universidad, haciendo prácticas de su especialidad en empresas del sector. La carrera se diseña basándose en las competencias que el alumno debe adquirir. Estas competencias están claramente definidas en el plan de estudios y se adquieren a través de los módulos y materias y como fruto de los resultados del aprendizaje.

Desde el punto de vista meramente académico, las calificaciones de los alumnos ya no dependen enteramente del resultado obtenido en exámenes, sino que su evaluación se determina por el trabajo que desarrollan a lo largo de todo el curso. De esta forma, los créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) contemplan diversas pautas de trabajo en las que se incluyen tanto las horas presenciales (clases magistrales, prácticas, seminarios) como el trabajo personal y autónomo del alumno fuera del aula, y el docente será el encargado de planificar e implementar las estrategias y actividades adecuadas en cada caso para lograr la consecución de los objetivos propuestos.

Con el fin de garantizar el rigor de la implantación de este sistema, el Plan Bolonia contempla la existencia de órganos de supervisión y evaluación. En España, la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) vela, como organismo público dependiente del ministerio, para que la titulación cumpla los requisitos para impartir los nuevos títulos y sea entendida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Como establece el documento *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES* de la Universidad de Valladolid, el plan de Bolonia sienta las bases para la construcción de este espacio europeo, que *“debe concebirse como una oportunidad para “repensar” la Universidad y convertirla en una gran institución de calidad al servicio de una sociedad mejor si, más allá de transformaciones formales y adaptaciones burocráticas, existe una voluntad común orientada a reflexionar seriamente sobre la misión de cada miembro de la comunidad universitaria, sobre la necesidad de establecer sinergias positivas y sobre las claves de los auténticos proyectos educativos integrales?”*.

Este espacio común se organiza en torno a cuatro principios:

- *Calidad*: Se garantiza la calidad de los estudios y los títulos emitidos por las distintas instituciones educativas en Europa a través de criterios y metodologías de evaluación de calidad.
- *Movilidad*: Se promueve la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades e instituciones europeas de educación superior para que puedan desarrollar su actividad académica o profesional no sólo en otros países, sino también en otras instituciones educativas.
- *Diversidad*: No se trata de implantar un sistema educativo homogéneo en toda Europa, sino de conseguir que los sistemas de los diferentes países sean transparentes y comparables.
- *Competitividad*: El objetivo del EEES en este sentido es que los ciudadanos europeos reciban una formación superior que los haga competentes en su profesión y que les permita ser competitivos en el mercado laboral de un mundo globalizado.

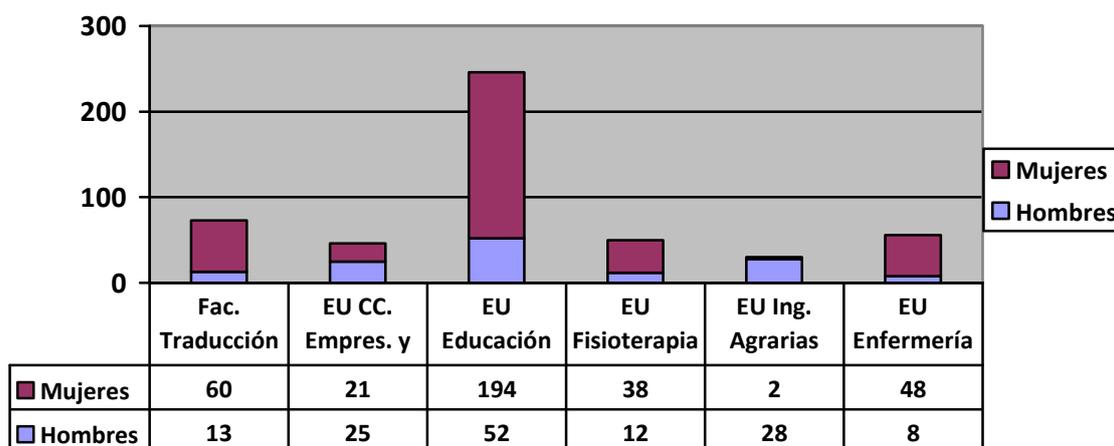
Una vez esbozado el estado de la cuestión, procederemos ahora a ver cuáles han sido las implicaciones en su implementación en el desarrollo de una asignatura concreta.

3. Un caso real: implantación del sistema Bolonia en la EU de Educación de Soria

3.1. Contextualización

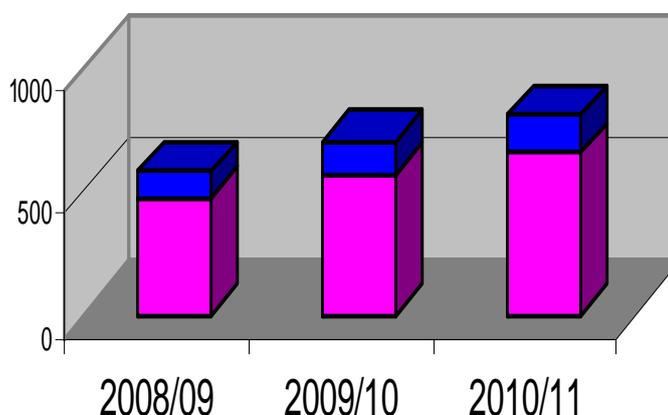
La Escuela Universitaria de Educación de Soria, perteneciente a la Universidad de Valladolid, se encuentra en el campus *Duques de Soria*. El campus reúne las siguientes facultades y escuelas: Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales y del Trabajo, Escuela Universitaria de Educación, Escuela Universitaria de Enfermería, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Escuela Universitaria de Ingenierías

Agrarias y Facultad de Traducción e Interpretación. La distribución del alumnado durante el curso 2009/2010 fue la siguiente:



La Escuela de Educación, tras la implantación de los Grados en Educación Primaria y en Educación Infantil en el curso académico 2009–2010, experimentó un incremento sin precedentes en el número de alumnos matriculados, un aumento de personas inscritas que ha continuado durante el curso académico 2010–2011.

ALUMNOS POR SEXO



Debido a este incremento, surgió la necesidad de crear un turno de tarde además del ya existente turno de mañana, tanto en el Grado de Educación Primaria como en el de Educación Infantil.

3.2. Diseño de la asignatura Inglés, de 1º de Grado

La asignatura *Lengua Extranjera* es obligatoria en el primer curso del plan de estudios tanto del Grado en Educación Primaria como en el Grado en Educación Infantil. En lo que se refiere a la temporalización, la asignatura *Lengua Extranjera: Inglés B1* en el Grado de Educación Primaria se imparte en el primer cuatrimestre y *Lengua Extranjera: Inglés* en el Grado de Educación Infantil en el segundo cuatrimestre.

El objetivo fundamental en ambas asignaturas es que los alumnos alcancen el nivel de competencia lingüística B1 establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En su escala global, el MCER define como usuario independiente B1 a la persona que: “*Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es*

capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”.

Específicamente, y basándonos en los niveles comunes de referencia (cuadros de autoevaluación), hemos concretado los siguientes objetivos en las distintas destrezas:

- *Comprensión auditiva.* Comprender las ideas principales de un discurso claro que verse sobre asuntos cotidianos.
- *Comprensión lectora.* Comprender textos redactados en lengua de uso habitual.
- *Interacción oral.* Desenvolverse en situaciones cotidianas y participar de forma espontánea en conversaciones reales que traten temas no especializados.
- *Expresión oral.* Describir experiencias, hechos, deseos, explicar y justificar de forma breve opiniones, narrar historias y describir reacciones.
- *Expresión escrita.* Escribir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos.

Para la consecución de los objetivos especificados en las diferentes destrezas, procedimos a adaptar la metodología a los distintos tipos de clases definidas en el Plan Bolonia. Como base general, adoptamos el aprendizaje por tareas y el enfoque comunicativo en todas las sesiones impartidas en las asignaturas. Así, la lengua inglesa no es sólo el objeto de estudio, sino también el instrumento utilizado en la comunicación e impartición de las clases.

Asimismo, de forma más concreta, y con el fin de adaptar los contenidos y objetivos de nuestras asignaturas a lo establecido por el Plan Bolonia para cada tipo de clase, utilizamos además otra serie de metodologías que nos permiten adecuarnos a y cumplir, en la máxima medida posible, los objetivos marcados para los distintos tipos de sesiones:

i) Clases magistrales

En las clases magistrales utilizamos una metodología descriptiva un poco más tradicional, el paradigma de instrucción conocido como PPP (Presentación, Práctica, Producción), aunque manteniendo siempre las premisas de la interacción con el alumnado y la participación de éste en el desarrollo de las clases.

El número de alumnos que asisten a estas clases obliga a proceder de una forma que, si bien no atiende a la diversidad del alumnado, sí permite proporcionar explicaciones gramaticales teóricas que ayudan a los alumnos a la adquisición de los conocimientos propuestos. De esta forma, la dinámica que seguimos en estas clases es la siguiente: presentamos los contenidos con la ayuda de soportes visuales como presentaciones de PowerPoint, mapas conceptuales, esquemas, pósters, etc. e intentamos ilustrarlos con ejemplos significativos. A continuación, los alumnos tienen que poner en práctica los contenidos explicados a través de la realización de una serie de ejercicios, que se corrigen en una sesión posterior que se emplea para promover la producción por parte del alumnado y para la resolución de dudas y preguntas.

ii) Clases prácticas

Las clases prácticas, en las que el número de alumnos se ve reducido a la mitad por el desdoble de los grupos de las clases magistrales, nos brindan la oportunidad de utilizar un enfoque más pragmático y comunicativo. En el desarrollo de estas sesiones, trabajamos principalmente la comprensión auditiva y la comprensión lectora, a través de ejercicios de *listening* y *reading* adecuados a los contenidos de los bloques temáticos de trabajo elegidos para cada semana. Hemos empleado materiales *auténticos* obtenidos de diversas fuentes, en especial de Internet. Los alumnos se muestran mucho más motivados e interesados en las actividades propuestas cuando son capaces de comprender textos procedentes de periódicos y revistas de habla inglesa, películas en versión original, *podcasts* grabados por hablantes nativos, etc. Asimismo, hemos utilizado materiales diseñados específicamente para la enseñanza de la lengua inglesa por distintas editoriales.

iii) Seminarios

En las sesiones de seminario, el grupo vuelve a desdoblarse, por lo que nos encontramos con clases de entre 10 y 15 alumnos, lo que favorece enormemente la práctica de la comunicación oral, la destreza más deficiente en la evaluación inicial del alumnado. Por otra parte, en estas sesiones creamos

grupos de cuatro o cinco personas para fomentar el trabajo colaborativo. El objetivo de estos grupos de trabajo es el desarrollo de presentaciones orales que versen sobre uno de los temas incluidos en los contenidos.

iv) Trabajo autónomo del estudiante fuera del aula

Como hemos comentado previamente en este artículo, los nuevos créditos ECTS contemplan una serie de horas de trabajo personal que el alumno debe realizar fuera del aula. La plataforma de apoyo a la docencia *Moodle* ha demostrado ser una valiosa herramienta para ayudar a los alumnos a gestionar este tipo de trabajo. Los alumnos, además de tener acceso a los materiales que van a ser tratados durante las clases, pueden reforzar sus habilidades con materiales complementarios.

La gran variedad de tareas que permite esta plataforma hace de ella un instrumento fundamental en la monitorización y evaluación de las actividades de autoaprendizaje del alumno. Los estudiantes pueden plantear sus dudas y comentarios en los foros habilitados al efecto, comunicarse de forma directa y eficaz tanto con la persona responsable de la asignatura como con el resto de sus compañeros y entregar trabajos para su evaluación por parte del docente, que puede hacerles llegar sus comentarios y correcciones por el mismo medio.

Así, las actividades que hemos propuesto a nuestros alumnos como ejercicios realizados fuera del aula son las siguientes:

- Lectura de *Matilda* de Roald Dahl y una selección de historias de *From the Cradle to the Grave* (editora: Clare West).
- Producción de un *podcast*.
- Ejercicios de expresión escrita.
- Tests sobre diversas cuestiones.
- Wikis/glosarios.

De igual forma que el Plan Bolonia implica una renovación metodológica total a la hora de impartir las clases (materializada en nuestro caso en los tres tipos de sesiones utilizados en la docencia presencial y el trabajo que el alumno debe realizar fuera del aula), también se modifica el concepto y el proceso de evaluación de los alumnos.

Con el objeto de valorar los progresos y resultados del alumnado utilizamos básicamente tres tipos de evaluación. Al inicio de curso, realizamos una evaluación diagnóstica no calificable, que sirve para ver cuál es el nivel real del que partimos con los distintos grupos. A partir de entonces, ponemos en práctica una evaluación continua en la que vamos calificando las distintas pruebas orales y escritas realizadas a lo largo del curso, así como los trabajos tanto individuales como en grupo. Finalmente empleamos una evaluación sumativa en la que se recogen las calificaciones obtenidas por los estudiantes a lo largo del curso junto con la calificación obtenida en la prueba final. En consonancia con los nuevos modelos de calificación sugeridos por Bolonia, concedemos más peso al conjunto de todas las actividades, tanto presenciales como no presenciales (60% de la nota final), que al resultado del examen (40%), si bien para la consideración de la media es necesario que alumno obtenga una calificación mínima en ambos bloques.

3.3. Problemática

La implantación del Grado está suponiendo todo un reto para el profesorado, y, como todo proceso novedoso, no está en absoluto exento de problemas a la hora de llevar a cabo su ejecución. En nuestro caso concreto, las principales dificultades a las que nos hemos enfrentado en el primer año de impartición de estos nuevos estudios han sido las siguientes:

- i. El Plan Bolonia ha sido diseñado para alumnos en los que se presupone un determinado grado de madurez y autonomía, que, en muchos casos, no tienen, al menos desde nuestra experiencia durante el curso académico 2009–2010. No están acostumbrados a trabajar por su cuenta, a planificarse el trabajo ni a ser todo lo constantes que demanda este nuevo paradigma. Muchos tienen todavía la antigua concepción de Universidad en la que se podía aprobar las diferentes asignaturas estudiando el examen final, algo que, con Bolonia, no funciona. En este sentido, en el transcurso de las asignaturas nos hemos encontrado con un grupo bastante numeroso de alumnos que no cumplen los plazos de entrega establecidos, que no participan en

- clase y que no realizan las horas de trabajo fuera del aula especificadas para tener un rendimiento satisfactorio.
- ii. Otro de los problemas que hemos detectado, ya desde la evaluación de diagnóstico, ha sido la heterogeneidad del grupo de alumnos en lo que se refiere al nivel de partida con el que comienzan la asignatura, a pesar de que todos han superado las pruebas de acceso a la Universidad. Este hecho resulta extremadamente relevante puesto que complica en gran medida la tarea docente, que, además de mediar, tutorizar, explicar y fomentar la participación, tiene que tratar de adaptarse, en la medida de lo posible, a la diversidad en este sentido.
 - iii. El tercer problema, que afecta de manera más concreta a la E.U. de Educación de Soria, ha sido el increíble incremento en el número de alumnos matriculados en los estudios de Educación. Estamos hablando de un equipo docente acostumbrado a impartir clases a grupos de unos 20 alumnos (en la especialidad de Lenguas Extranjeras) y que con el cambio de plan ha triplicado el número de estudiantes a su cargo, con el aumento de trabajo que eso implica.
 - iv. En estrecha relación con el punto (iii), en ocasiones la infraestructura de nuestra Escuela Universitaria ha sido insuficiente para dar cabida a todos los alumnos matriculados, por lo que han sido necesarias ciertas reestructuraciones en determinados tipos de actividades (por ejemplo, en el visionado de películas en versión original).
 - v. Por último, y desde un punto de vista específicamente docente, nos gustaría destacar la complejidad que nos ha supuesto cuantificar el tiempo dedicado al trabajo autónomo por parte del alumnado a actividades no presenciales. Un problema que esperamos resolver a medida que vayamos avanzando y obteniendo experiencia en la docencia del Grado en Educación.

4. Conclusiones

El Plan Bolonia es un proyecto, o mejor dicho una realidad, muy interesante pero también muy complejo a la hora de ejecutarse, por los retos que implica una modificación tan profunda de las concepciones didácticas y metodológicas establecidas.

En nuestro campus, la E.U. de Educación ha sido pionera en la implantación del plan con todo lo que ello supone, a saber: ajustes de calendario, nueva distribución de aulas para acomodar a todo el alumnado, actualización de materiales, adaptación del profesorado... A pesar de las dificultades, la valoración del primer año de Bolonia en Soria fue bastante positiva, tanto por parte del profesorado como del alumnado. Así lo evidenciaron los datos recogidos en las sesiones de intercambio de experiencias del profesorado y en las encuestas administradas a los alumnos al final de cada semestre. Por otra parte, los resultados académicos mejoraron la media obtenida en años anteriores en el primer curso de las antiguas titulaciones. Aun así, somos conscientes de que todavía hay mucho camino por recorrer hasta que el plan quede perfectamente implementado.

En el caso de la asignatura *Lengua extranjera: Inglés B1*, la implantación del nuevo Grado ha supuesto modificaciones profundas en los contenidos de la asignatura, pero especialmente en la metodología empleada. Los alumnos valoraron la experiencia de forma muy positiva, y pusieron un énfasis especial en el papel preponderante que ha obtenido su participación en las clases y el uso de la lengua extranjera no sólo como fin del proceso de aprendizaje, sino también como instrumento en el mismo. En este sentido, los estudiantes destacaron la utilidad de todas las clases, pero muy en particular de los seminarios, puesto que les proporcionaron la posibilidad de expresarse en lengua inglesa en un grupo reducido de alumnado en el que el profesor puede prestar más atención a la diversidad y monitorizar sus progresos de manera más personalizada. Asimismo, reconocieron que el trabajo fuera del aula, a pesar de las dificultades que entrañó para ellos, contribuyó en gran medida a su éxito en el proceso de aprendizaje y en la consecución de los objetivos marcados en la asignatura.

Hablar de cambios e innovación implica siempre hablar de retos y, en ocasiones dificultades, pero si entendemos la innovación como la “*introducción de algo nuevo que produce mejora*” (MORENO, 1995), entonces merece la pena el esfuerzo de adaptarse y sacar el máximo partido posible a las nuevas oportunidades que nos ofrece el Plan Bolonia.

Referencias bibliográficas

- CABERO, J. (2006). “Bases pedagógicas del e-learning”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1. Consultado el dos de marzo de 2011 en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- GARCÍA ARETIO, L. (coord.). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GUILARTE, C., MARBÁN, J.M. & MIRANDA, S. (Coord.) *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Consultado el 16 de febrero de 2011 en <http://www3.uva.es/innovaciondocente/Guia/index.html>.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MECD–Anaya.
- MARTÍNEZ ROBLEDO, M.I. (2004). *La tecnología multimedia: enseñanza de lenguas, terminología y traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- MORENO, M. (1995). “Investigación e Innovación Educativa”. *Revista la Tarea*, 7. Consultado el dieciocho de marzo de 2011 en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>.
- OBLINGER, D.G. & OBLINGER J.L. (eds.) (2005). *Educating the Net Generation*. Educause.
- PRENSKY, M. (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*, 9 (5). MCB University Press.
- SALMON, G. (2004). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Londres: Routledge Falmer.
- SALVADOR MATA, F. (1994): “El profesor como mediador en el acto didáctico”. En SÁENZ BARRIO (dir.), *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy: Marfil.
- TÉBAR BELMONTE, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- UOC (UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA). *Espacio de Bolonia (EEES)*. Consultado el dos de febrero de 2011 en http://www.uoc.edu/portal/castellano/la_universitat/eees/eees/que_es_eees/index.html.