

## LECTURA COMPRESIVA EN COMUNICACIÓN ELECTRÓNICA PARA INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS<sup>1</sup>

Alexandra McCormack, Lía Fernández, Luciana Remondino

[alitalia2020@hotmail.com](mailto:alitalia2020@hotmail.com)

Universidad Nacional de Río Cuarto

República Argentina

### Introducción

El estudio de las lenguas extranjeras en la universidad se ha presentado en los últimos años ligado a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El área de la lingüística aplicada está dando paso a nuevas formas de comunicación que incluyen la lectura con soporte electrónico sobre la base de la *World Wide Web*. Se puede observar una variedad de soporte electrónico para el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde las diferentes tecnologías interactivas utilizadas por medio de *software* de productividad, aplicaciones multimediales, programas multimediales interactivos y la red Internet.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados finales de un proyecto de investigación sobre lectura hipermedial en una combinación de estrategias de lectura convencional y estrategias de comunicación con soporte electrónico.

La lectura constituye una de las actividades más relevantes en el contexto de la Web, siendo este medio un ambiente de interacción que ofrece múltiples oportunidades de acceso a ilimitada información donde los alumnos que realizan lecturas en lengua extranjera y más específicamente en inglés disponen de material auténtico para satisfacer sus demandas de acceso a contenidos con fines educativos. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la comunicación mediadas por computadora (CMC) proponen aportes a este proceso desde variadas perspectivas.

Sustenta el contexto de este estudio la teoría de lectura interactiva, la que según Davies (1995) es una actividad privada e individual que involucra un proceso cognitivo en el que el lector trata de seguir y responder a un mensaje de un escritor que está distante en el tiempo y el espacio. Asimismo, de acuerdo con Rumelhart (1977) el proceso de lectura es el producto de la aplicación conjunta simultánea de todas las fuentes de conocimiento, tanto sensoriales como no sensoriales, que convergen en un lugar y en un momento dado.

La lectura comprensiva mediada por computadora se encuadra en la educación *online*, que se refiere a cualquier forma de enseñanza-aprendizaje por medio de una red de computadoras (Kearsley, 1998). Asimismo, la lectura en ambientes Web presenta características de comunicación que difieren de la lectura en papel. La lectura en la Web reviste la singular característica de la lectura hipermedial, es decir, una lectura no lineal, en la que el lector debe interactuar con hipervínculos en la pantalla, recibiendo respuestas inmediatas que le permiten acceder a nueva información y así avanzar o retroceder en diferentes sentidos, dando lugar a una navegación por múltiples páginas con nuevos contenidos de lectura.

Asimismo, varios autores sugieren la necesidad de investigar acerca de la utilización de la Internet para proveer a los alumnos materiales de lectura y contextos donde desarrollar la comprensión lectora. Chun y Plass (2000: 161) destacan capacidades generales de características de la WWW que tienen el potencial para mejorar el aprendizaje. Entre ellas se menciona, a) la disponibilidad universal de material auténtico, b) las capacidades de comunicación a través de las redes, c) las capacidades multimediales, y d) la estructura no lineal (hipermedial) de la información, considerando la primordial razón, la conveniencia de acceder y obtener información en innumerables fuentes de material auténtico en la lengua que se estudia.

Para orientar al alumno que interactúa en situaciones de lectura en contextos interactivos sería necesario proveerlo de las herramientas que puedan asistirlo y potenciarlo para lograr una comprensión lectora más eficiente. Por lo tanto se requeriría de estrategias que permitan un mejor aprovechamiento del proceso de lectura. De acuerdo con Dreyer y Nel (2003: 350)

“la instrucción puede ser efectiva en cuanto a proveer a los alumnos con un repertorio de estrategias que promuevan el monitoreo de la comprensión y soporten la comprensión... en una instrucción o entrenamiento sistemáticamente orquestado”.

Numerosos autores han investigado sobre el uso de estrategias para favorecer los procesos de lectura, coincidiendo en que

“más que transmitir información es necesario desarrollar formas de pensamiento, estrategias para un mejor proceso y utilizar la información para la resolución de problemas, estimular la creatividad y las estrategias cognitivas” (Chadwick, 1997: 53).

Se presentan por lo tanto en la lectura en la Web, factores que se agregan a la lectura en sí, ya que el lector debe combinar actividades mentales de lectura con acciones en la computadora que se interrelacionan, dando lugar a un tipo especial de comunicación en el que el lector debe tomar decisiones para proseguir con su tarea, que se relacionan con sus intereses en el contenido, su comprensión y sus destrezas en la ejecución de sus acciones con el medio electrónico.

El contexto de lectura hipermedial en que nuestros alumnos se enfrentan actualmente sugiere un tipo particular de interacción: la interacción con la tecnología (Hillman, Willis & Gunawardena, 1994), interacción que presenta un nuevo escenario donde los alumnos deberían familiarizarse con elementos electrónicos que acompañen el proceso de lectura dando como resultado efectos positivos o negativos. De acuerdo con Norman (1993), las tecnologías nunca son neutrales. Ellas impiden algunas acciones y ayudan a otras. A pesar que muchas de las nuevas tecnologías proveen interfaces amigables que facilitan el proceso de aprendizaje, los alumnos en estos contextos aún necesitan sentirse cómodos al usar las tecnologías y deben alcanzar cierto grado de habilidad al interactuar con ellas. Dada esta premisa, probablemente, la habilidad de los alumnos para auto-monitorear sus actividades, auto-regular su comprensión, procurar recursos y apoyo de sus pares para obtener un mejor conocimiento de estas hasta cierto punto complejas destrezas, es de vital importancia (Blocher y Montes, 2002).

Los alumnos universitarios, como actuales y potenciales lectores en contextos hipermediales demandan de nuevas oportunidades para insertarse como lectores asiduos de sitios Web, tanto en lengua materna como en lengua extranjera; ellos necesitan interactuar como lectores eficientes haciendo uso de los medios de modo ágil y comprensivo, ya que las acciones en la computadora están dirigidas a acelerar y promover la productividad de las operaciones que en ella se llevan a cabo.

Sin embargo, el presente escenario de los alumnos lectores en hipermedios requiere de nuevas destrezas relacionadas con la comunicación y la lectura que estos lectores deberían incorporar para beneficiar el proceso de lectura y hacerlo más eficiente. Cabe por lo tanto preguntarse:

- a) si los lectores de contextos hipermediales conocen los modos de potenciar su proceso de lectura,
- b) si es posible proveer a estos lectores con las herramientas que ellos necesitan para mejorar su comprensión y comunicación,
- c) si una integración entre la lectura comprensiva y las destrezas en la comunicación electrónica tendría efectos positivos en el proceso de lectura,
- d) de qué modo se podría ayudar a los lectores en hipermedios a combinar los procesos de comprensión lectora y comunicación con el medio electrónico en beneficio de sus objetivos educativos.

Los alumnos que concurren a cursos de inglés con fines específicos en la universidad constituyen un importante núcleo de lectores en lengua extranjera donde se ponen en práctica metodologías de lectura comprensiva principalmente sobre la base de estrategias de lectura. No obstante, en la mayoría de los casos, estas metodologías no incluyen la lectura en hipermedios en las estructuras curriculares. Los alumnos que acceden a lecturas en Internet deben hacerlo aplicando las estrategias de lectura comprensiva convencional en papel, sin tener en cuenta que la incorporación de otras destrezas relacionadas con los medios

electrónicos podría mejorar su comprensión lectora y ayudarlo a avanzar en su acceso a mayor información.

Antecedentes de investigaciones relacionadas con la lectura comprensiva y con la comunicación en Internet, han sido realizadas por diferentes autores (Bensoussan *et. al.*, 2004; Gonzalez-Bueno, 1998; Yong, 2003; St John y Cash, 1995; Salaberry, 1996; Little y Ushioda, 1998; Ushioda, 2000; Jarvis, 2001; Ganderton, 1999), siendo estas investigaciones llevadas a cabo con alumnos provenientes de contextos socioculturales y étnicos diferentes, hablantes nativos de hebreo, árabe o ruso, entre otras lenguas. Estos estudios proveen evidencia empírica acerca de estudios de estrategias de lectura comprensiva en inglés como lengua extranjera y de estrategias de comunicación en ambientes interactivos con soporte electrónico en diferentes disciplinas. Ellos sustentarían una nueva investigación orientada a estudiar los factores de comunicación electrónica y de lectura comprensiva investigados en la literatura presente que podrían intervenir para modificar los modos de lectura de los alumnos universitarios. Asimismo, esta investigación avanzaría en el estudio de estrategias de comunicación, que combinadas con las estrategias de lectura comprensiva proveerían nuevas herramientas para el estudio de los contextos de lectura hipermedial. El estudio enfatiza el logro de la interactividad en los mencionados ambientes de lectura, factor que constituiría motivo crucial de estudio en la investigación por considerarse que la interactividad definida como una recíproca comunicación entre dos o más personas (Hillman, Willis y Gunawardena, *op. cit.*), hace que el material de estudio se vuelva sensible a las experiencias comunicativas personales, siendo un indicador de la comprensión y el aprendizaje de los alumnos.

Con relación al tema que propone esta investigación, es decir, el estudio de la interactividad en el proceso de lectura mediada por computadora se han tenido en cuenta numerosos estudios sobre interactividad relacionados con el aprendizaje con soporte electrónico, entre algunos de cuyos autores se puede mencionar a Winking-Diaz y Smith (2004), Pitt y Clark (2003), Townsend (2002), Muirhead (2001), McNabb (1994), Wagner (1997) y Mason (1991).

Asimismo, se intenta concentrar el estudio en el logro de la interactividad como factor que podría producir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, problemática que se desprende de estudios realizados principalmente con estudiantes de universidades norteamericanas (Harasim *et. al.*, 1995; Muirhead, 2001; Levin *et al.*, 2001; Anderson, 2002), pero que al aplicarlos en contextos de estudiantes argentinos podrían tener o no efecto en los lectores de nuestras universidades ya que no se registran estudios sobre interactividad en dichos contextos, si bien la literatura provee de antecedentes referidos a la CMC en alumnos de inglés como lengua extranjera (Loyo, 2001).

#### **Objetivos generales:**

- Mejorar la calidad de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera
- Elaborar un marco teórico que fundamente el proceso de lectura comprensiva en inglés como lengua extranjera.
- Estudiar las estrategias de comunicación mediadas por computadora en el desarrollo de habilidades de lectura en inglés como lengua extranjera.
- Reflexionar acerca del impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las lenguas extranjeras en diferentes contextos.

#### **Objetivos específicos:**

- Profundizar el estudio de los modos de lectura hipermedial en el desarrollo de las habilidades de lectura en inglés como lengua extranjera
- Estudiar los procesos lectura interactiva con soporte electrónico en el desarrollo de las habilidades de lectura en inglés como lengua extranjera.
- Explorar las estrategias de comunicación que el alumno utiliza a través de la lectura hipermedial.
- Avanzar en el estudio de la interactividad como factor indicador de la comunicación mediada por computadora.

- Comparar las estrategias de comunicación utilizadas por el alumno que trabaja con material de contenido en inglés en el ambiente de lectura hipermedial, con las estrategias de comunicación utilizadas por los alumnos que leen en ambientes aúlicos convencionales.
- Realizar una comprobación empírica del efecto de la aplicación de estrategias de comunicación en el proceso de lectura interactiva con soporte electrónico de los alumnos.
- Fomentar el uso de nuevas tecnologías, tanto de redes como basadas en computadoras en el marco de la enseñanza de idiomas extranjeros.
- Diseñar y desarrollar una aplicación multimedial interactiva destinada a actuar como contexto donde se aplicará el tratamiento con estrategias de comunicación.
- Concientizar acerca del valor de la aplicación de estrategias de comunicación en la lectura hipermedial.

### **Metodología**

Esta investigación propone un estudio cualitativo-cuantitativo el cual se presenta en forma descriptiva. En una primera fase se llevó a cabo una exploración bibliográfica que conforma el marco teórico y conceptual de referencia con relación a la temática objeto de esta investigación. El desarrollo de este marco teórico se orienta hacia el estudio de la interactividad como un elemento primordial en el proceso de lectura hipermedial. Asimismo, se realizó una aplicación con estrategias de lectura tradicional en papel, de la que se desprendieron resultados parciales.

En un segundo momento se realizó la investigación empírica para la cual se utilizaron los instrumentos que permitieron recolectar datos en el transcurso del proceso de lectura por comunicación hipermedial (pre y post tests, encuestas previas al tratamiento, encuestas post lectura hipermedial). Las encuestas se aplicaron a cursos que llevan a cabo lectura comprensiva en inglés con fines específicos en ambientes no mediados por computadora, que se dictan en la UNRC (G.C.) y a alumnos que realizaron lectura hipermedial (G.P.).

Entre los instrumentos a utilizar en la segunda fase se aplicó la Encuesta de Auto-eficacia de Tecnologías *Online*, desarrollada por investigadores de Arizona State University, como instrumento de validación que mide las percepciones de auto-eficacia de los alumnos *online* con relación a las tecnologías para la comunicación (Miltiadou y Yu, 2000).

Para la aplicación del tratamiento, esta investigación diseñó y desarrolló un *software* sobre lectura hipermedial específicamente orientado a alumnos que realizan lecturas en inglés con fines específicos. El diseño del *software* contempla el uso de las estrategias de comunicación estudiadas e incluye textos auténticos con hipervínculos a información, como así también elementos multimediales como botones, gráficos y texto interactivo que permitirían al alumno la posibilidad de aumentar el grado de interactividad cuando leen en ambientes de lectura mediada por computadora.

La recolección de los datos a partir de los protocolos de investigación se llevó a cabo, en la primera fase de aplicación, sobre la base de la comparación de las variables determinadas por las estrategias de lectura comprensiva convencional en papel. El tratamiento se aplicó a un Grupo Control, conformado por sujetos que trabajaron con actividades curriculares de lectura en inglés sin haber recibido el tratamiento con estrategias de comunicación, es decir a alumnos que trabajan con material de lectura interactivo no mediado por computadora. Para la determinación de los sujetos se realizó una selección aleatoria sobre la población de alumnos que cursan en la Universidad Nacional de Río Cuarto: cursos de inglés con fines específicos. Finalmente se determinaron medidas de centralización, que permitieron cuantificar parcialmente los resultados obtenidos a partir del tratamiento aplicado.

En una segunda fase, se implementó la aplicación de tratamiento al Grupo Piloto mediante el uso del *software* diseñado a tal efecto, en el que se utilizaron las estrategias de comunicación a sujetos que realizan lectura hipermedial.

### **Resultados de aplicación al Grupo Control**

Para la aplicación del tratamiento se implementó un pre y post test con estrategias de lectura comprensiva (Oxford, 1989).

De acuerdo con los datos del grupo de lectura tradicional, las estrategias en la que los alumnos demuestran un nivel de frecuencia de uso alto (es decir, entre los valores 3,5 a 5,0) son: asociar el material nuevo a lo ya sabido, volver a ver material aprendido anteriormente, leer para obtener la idea principal antes de hacer una lectura más detallada, usar materiales de referencia, entre ellos glosarios y diccionarios e interpretar significados de palabras por contexto. Si bien no se presentan estrategias con valores que indiquen poco uso (valores desde 1,0 a 1,5), las siguientes están comprendidas en una franja de frecuencia baja (de 1,5 a 2,4): confeccionar una lista de palabras relacionadas, usar tarjetas para registrar datos, leer en inglés por placer y comentar sobre los sentimientos a cerca del aprendizaje del idioma. Las demás estrategias analizadas indican una frecuencia de uso media.

Luego de una obtención aleatoria de casos, se compararon las medias obtenidas por el grupo de alumnos que realizaba lectura tradicional de textos en inglés al comienzo y al finalizar el tratamiento. La muestra consistió en 66 casos seleccionados al azar que respondieron la encuesta al inicio del tratamiento y 53 casos, al final del tratamiento. La comparación de las medias no es estadísticamente significativa, pero resulta en 16 estrategias que muestran valores superiores al finalizar el ciclo lectivo. Una gran cantidad de estrategias que aumentaron sus valores corresponden a la parte B de la encuesta, es decir, a los accionares cognitivos. Los mayores incrementos se dan en el uso de materiales como referencia, el análisis morfológico-semántico de las palabras, el uso elementos textuales y contextuales para la comprensión lexical y la lectura independiente del conocimiento de todo el vocabulario presente en el texto. Las estrategias restantes disminuyen pero solo lo hacen en pequeñas cantidades comprendidas en los valores decimales y hasta no más de 0,2.

### **Resultados estadísticos finales del grupo piloto.**

Se seleccionaron 20 casos del total de encuestas entregadas por 48 alumnos, que representan 41,66% de la muestra total, y se comparan los puntajes obtenidos en las encuestas al inicio y al final del tratamiento. Las medias obtenidas en las primeras encuestas tienen un valor de 10,55 siendo el valor mínimo 3 y el máximo 15, lo que indica un valor medio alto. En las segundas encuestas este valor aumenta a 12,65.

La encuesta aplicada en este estudio está dividida en tres partes. La primera parte hace referencia las competencias en el uso de Internet. La segunda al uso de correo electrónico y la tercera, al uso de *blog*.

Con respecto a la primera sección, la media obtenida en las primeras encuestas es de 3,55, mientras que en las segundas encuestas es de 3,95, valor que indica que los alumnos se encuentran bastante confiados en relación al uso de Internet. Al inicio del tratamiento, los valores seleccionados por 16 alumnos son 3 y 4, es decir, confiado y bastante confiado. Al final del tratamiento, 13 de 20 alumnos seleccionaron la opción 4 y solo 4 optaron por la opción 3.

En la segunda sección de la encuesta, el uso de correo electrónico, la media obtenida en las primeras encuestas es de 3,65. Ocho y siete alumnos seleccionaron las opciones confiado y bastante confiado respectivamente. En las encuestas de la etapa final, la media general es de 4,35. Este cambio se ve reflejado en que 11 alumnos eligieron la opción 5 y 5 alumnos, la opción 4.

En las competencias aplicadas en el uso de *blog*, la media general también incrementó de 3,35 a 4,35. En las primeras encuestas, 9 alumnos estaban confiados en el uso de *blog* y 5, muy confiados. En las segundas encuestas, 7 alumnos se mostraron bastante confiados y 17 muy confiados.

Del análisis estadístico previamente mencionado se puede concluir que los alumnos demostraron sentirse más confiados en sus procesos de aprendizaje cuando ejecutaban sus acciones en la comunicación asincrónica, la cual involucró el uso de Internet, correo electrónico y *blog*. Por último, la comunicación de los alumnos en la plataforma SIAT se concentró en

aspectos técnicos sobre el uso de este tipo de herramientas, por ejemplo, cómo publicar sus trabajos, asegurarse que el docente los recibiera y como acceder a los textos del CD o a aquellos que tenían link a Internet.

Estos resultados son indicadores de un avance en el uso de las tecnologías, luego de un trabajo sistemático con las mismas y el beneficio directo sobre la práctica de la lectura en el idioma extranjero y consecuentemente, en las habilidades de lectura comprensiva de los alumnos. Los resultados obtenidos cuantitativamente son indicativos de un aprovechamiento por parte de los alumnos de la interactividad que medió las actividades para beneficio del proceso de comprensión lectora. Se considera que un mayor desarrollo de investigación en el área de las estrategias de lectura combinadas con interacciones en la lectura mediada por computadora podría proveer mayor evidencia empírica que sustente beneficios al proceso de comprensión lectora. Si bien se obtuvieron resultados con relativa validez estadística, se estima que lo observado representa una fase de la comprensión lectora que puede ampliarse a contextos con mayor población para estudiar otros aspectos relacionados con la lectura en ambientes hipermediales enfatizando el aspecto de interactividad que ha sido el de mayor incidencia y aprovechamiento por parte de los sujetos. Asimismo, se concluye que el estudio realizado ha contribuido a profundizar los conceptos teóricos que sustentan las aplicaciones del tratamiento llevado a cabo, tanto como los instrumentos utilizados en dicho tratamiento.

Para la aplicación del tratamiento al Grupo Piloto se desarrolló un *software* en CD publicado por UNRC, siendo el diseño de este *software* una base para una propuesta pedagógica que puede seguir implementándose en posteriores cursos curriculares. Asimismo, se estima que el producto obtenido puede transferirse a contextos aúlicos de otros niveles educativos teniendo como base un modelo que puede replicarse y adaptarse a cursos de escuela secundaria y terciaria.

### Conclusión

Diversas teorías se desprenden de los supuestos epistemológicos que enmarcan los paradigmas del aprendizaje situado y la teoría crítica ofreciendo los fundamentos para el aprendizaje basado en el constructivismo. El uso de herramientas tecnológicas en la educación moderna puede responder a estos supuestos teniendo en cuenta que las mismas promueven el aprendizaje significativo, la construcción de conocimiento y el pensamiento reflexivo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera e Inglés como una Segunda Lengua en la actualidad enfrenta el desafío de integrar las tecnologías interactivas en el aula, de motivar a estudiantes de esta nueva era que ya tiene una mentalidad tecnológica y de fomentar nuevas clases de interacciones entre alumnos y docentes. Las tecnologías aplicadas a la enseñanza de inglés con fines específicos son de fácil acceso para ser utilizadas y aplicadas por los docentes. Nuestros alumnos disfrutaban trabajar con las nuevas tecnologías, ellos participan en los ambientes creados por éstas y viven experiencias que se vuelven reales para ellos a través de sus sentidos y comprensión. Se espera que mayor investigación en la aplicación de herramientas tecnológicas que acompañan al proceso de lectura en los alumnos de inglés con fines específicos, pueda aportar luz a los nuevos caminos de la enseñanza y el aprendizaje contribuyendo a una nueva dimensión pedagógica en contextos donde se desarrollen las interacciones y la construcción del conocimiento.

### Notas

1. Este trabajo se desprende del Proyecto de investigación: "La lectura hipermedial en Inglés con Fines Específicos en ambientes de aprendizaje interactivo", dirigido por la profesora Alexandra McCormack y el programa: "Lenguas extranjeras y ambientes hipermediales comprensión oral y escrita" dirigido por la Prof. Alba Cristina Loyo, desarrollados en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

### Bibliografía

Anderson, T. (2002). An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. Athabasca University. Canada's Open University.

- Bensoussan, M; Ben-Israel B. y Bogdanov O. (2004). CMC among multilingual students of English for academic purposes: linguistic and sociolinguistic communicative factors in online written responses. *Language at Internet*. Vol. 1 N° 370. Disponible en: <http://www.languageatinternet.de/articles/LangInternetSpecialVolume1/370/>
- Blocher, M. y Montes L. (2002). Is Online Learning For Everyone? *Educación y Nuevas Tecnologías: Propuestas y experiencias Nacionales e Internacionales*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Chadwick, C. B. (1997). *Tecnología Educativa para el docente*. Paidós. Educador. Barcelona. En Loyo, A. C. *Nuevas Tecnologías y Lectura de Hipertexto. Una propuesta constructivista de comprensión de textos e hipertextos*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Chun, D. M. y Plass J. L. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition en M. Warshauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 151-170). New York: Cambridge University Press.
- Davies F. (1995). *Introducing Reading*, Harmonsworth, Penguin.
- Dreyer, C. y Nel C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*. 31, pp 349-365.
- Ganderton, R. (1999). Interactivity in L2 Web-Based Reading en Debski, Ro. & Levy M. (eds.) *World Call Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger. pp 49-66.
- Gonzalez-Bueno, M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning & Technology* 1(2) pp. 55-70.
- Harasim, L.; Hiltz, R; Teles, L. y Murray, T. (1995). *Learning Networks: A Field Guide to Teaching & Learning Online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hillman, D.; Willis, D. y Gunawardena, C. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8 (2) pp. 30-42.
- Jarvis, H. (2001). Internet usage of English for Academic Purposes courses. *ReCALL* 13 (2) pp. 206-212.
- Kearsley, G. (1998). *A Guide to Online Education*. Disponible en <http://home.sprynet.com/~gkearsley/online.htm>
- Levin, S.; Waddoups, G. L.; Levin, J. y Buell, J. (2001). Highly Interactive and Effective Online Learning Environments for Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Technology*.
- Little, D. y Ushioda, E. (1998). Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *ReCALL* 10(1) pp. 95-101.
- Loyo, A. C. (2001). *Nuevas Tecnologías y Lectura de Hipertexto. Una propuesta constructivista de comprensión de textos e hipertextos*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Mason, R. (1991). Analyzing computer conferencing interactions. *International Journal of computers in Adult Education and Training* 2, 3 pp. 161-173.
- McNabb, J. (1994). Telecourse effectiveness: Findings in the current literature. *TechTrends*, 39, 4 pp. 39-40.
- Miltiadou, M. y Yu, C. H. (2000). Validation of the online technologies self-efficacy Survey (OTSSES). Trabajo presentado en Association for Educational Communications and Technology (AECT) International Convention, Denver CO.
- Muirhead, B. (2001). Enhancing Social Interaction in Computer-Mediated Distance Education. *Ed at a Distance*. Vol. 15. No 4.
- Norman, D. A. (1993). *Things that make us smart*. New York: Addison-Wesley.

- Oxford, R. (1989). Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Versión 5.1 Traducción al Español: Longhini, A. (1997).
- Pitt, T. J. y Clark A. (2003). Creating powerful online courses using multiple instructional strategies. eModerators. Disponible en: <http://www.emoderators.com/moderators/pitt.html>
- Rumelhart, D. E. (1977). Towards an Interactive Model of Reading. En Dornic, S. (Ed.) *Attention and Performance VI*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Salaberry, R. (1996). A Theoretical Foundation for the Development of Pedagogical Tasks in Computer Mediated Communication. *CALICO Journal* 15 (1) pp 5-34.
- St John, E. y Cash D. (1995). German language learning via email: a case study. *ReCALL* 7 (2) pp. 47-51.
- Townsend, E.; Campbell, C.; Curran-Smith, J.; McGinn, F. ; Persaud, D.; Peters, P.; Bower, I.; y Le May Sheffield, S. (2002). Accessibility and Interactivity in Distance Education Programs for Health Professions. *Journal of Distance Education*. Vol 17-2, pp. 1-24
- Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: from motivation to autonomy. *ReCALL* 12 (2) pp. 121-128.
- Wagner, E. D. (1997). Interactivity: From agents to outcomes. *New Directions for Teaching and Learning*, 71 pp. 19-26.
- Winking-Diaz, A. y Cecil Smith M. (2004). Increasing Students' Interactivity in an Online Course. Northern Illinois University. *Journal of Interactive Online Learning*. Vol 2, Nº 3.
- Yong, Z. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal* 21(1) pp 7-27.