TRAYECTORIAS: UNA TAREA PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN LA RED

Cristina Ros i Solé[1], Raquel Mardomingo y Joan-Tomàs Pujolà
The Open University (Reino Unido)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos presenciado un creciente interés en el uso de la internet para la enseñanza de E/LE (Picó, 1997 Fernández Pinto 1999; Cruz Piñol 2000). Sin embargo, la aplicación de internet dentro del marco de la enseñanza del español a distancia y de la autonomía del aprendizaje es prácticamente un terreno por explorar. Este estudio investiga cómo los estudiantes de una universidad a distancia, la Open University (OU), usan internet. El plan estratégico del departamento de lenguas de esta universidad tiene como meta integrar las nuevas tecnologías en todos los cursos para el año 2002 de manera optativa, y para el 2004 de forma obligatoria. Nuestro proyecto tiene como fin descubrir cuáles son las características principales de algunos de estos nuevos recursos y qué principios pedagógicos de la enseñanza a distancia se pueden aplicar.

En nuestra investigación nos hemos planteado cómo potenciar la autonomía del aprendizaje en el diseño de materiales en el entorno de la web. De la infinidad de usos que ofrece internet, nos interesa principalmente el uso de la web como fuente de materiales auténticos y como una estructura flexible que permite aplicar una ruta no-linear y personalizada al aprendizaje. Con este propósito nace *Trayectorias*, una tarea interactiva en la web para estudiantes de español a distancia. En este artículo describimos cómo con el diseño de esta tarea interactiva podemos acercar el estudiante a la cultura meta a través de una variedad de textos y oportunidades para escoger su propia ruta de aprendizaje.

1.1. Principios pedagógicos aplicados al diseño de la tarea.

Uno de los eternos problemas que encuentran los estudiantes de lenguas extranjeras que no viven en el país de la lengua que estudian es el de encontrar materiales, publicaciones y realiza. Precisamente, una de las características que más se ha mencionado sobre internet es la riqueza de textos e información cultural que nos facilita (Garret 1998; Kramsch and Andersen 1999; Osuna and Meskill 1998) y, como indica Hare (1998), además son materiales que están al día. Asimismo, la variedad en la autoría y fuentes de los textos en internet convierten a este medio en un entorno óptimo para obtener una experiencia de aprendizaje de lenguas 'real'. Según Osuna y Meskill (1998:66):

[1] Corresponding author: c.ros@open.ac.uk

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

> Como modo de acceder a materiales auténticos, las telecomunicaciones representan una herramienta para la enseñanza que potencialmente conecta a los estudiantes con la cultura auténtica. Los estudiantes que utilizan internet y la web pueden tener acceso casi instantáneo a toda una gama de experiencias en la lengua meta. El ordenador les sirve de puerta de embarque al mundo virtual foráneo donde "gente de verdad" utiliza un lenguaje auténtico en un contexto real.[2]

Pero para que esta inmersión en la nueva cultura y esta riqueza de materiales no se conviertan en un laberinto de información, es necesario dar apoyo al estudiante y promover una buena utilización de estrategias para el aprendizaje. Afortunadamente, la web tiene un gran potencial para fomentar la autonomía del aprendizaje (Kern and Warschauer 2000; Jones *et al.* 1997; Conacher and Royal 1998).

Otra de las ventajas de internet para el aprendizaje a distancia es la hipertextualidad del medio y sus posibilidades para adaptarse a las necesidades y estilos individuales de cada estudiante. La literatura sobre estilos de aprendizaje coincide en identificar dos modelos principales de estudiante: *serialist* y *holistic* (Pask 1976 en Jones, Jacobs y Brown 1997:7).

> Serialism may be defined as the acquisition of information in a hierarchical, step by step sequence, and holism as an exploratory approach where knowledge is 'grazed' at the discretion of the student.

Además de los dos modelos anteriores, Jones *et al.* (1997) identifican un tercer tipo que prefiere utilizar una mezcla de los dos estilos mencionados. Aunque los materiales para el aprendizaje de lenguas en la OU permiten a los estudiantes trabajar a ritmos diferentes, su diseño no es lo suficientemente flexible para aplicar un modelo de aprendizaje totalmente personalizado. Dado que los resultados de las investigaciones en este campo indican que los estudiantes que utilizan estilos o formas de aprendizaje con las que ellos se sienten más cómodos adquieren los conocimientos de una manera más eficaz, uno de los objetivos principales en el diseño de *Trayectorias* ha sido llevar a cabo esta distinción de estilos para fomentar una aprendizaje más personalizado y autónomo.

2. DESCRIPCIÓN DE TRAYECTORIAS

Hemos diseñado una tarea en la que los estudiantes deberán no sólo buscar, leer y extraer información de una colección de textos sin aparente coherencia entre sí, sino que deberán utilizar sus propios conocimientos, experiencia y estrategias de aprendizaje para procesarla. Por lo tanto, nuestro objetivo es entender mejor cómo usar, estructurar y amoldar la fuente de materiales auténticos que nos proporciona la web para satisfacer las necesidades del alumno a distancia.

[2] Translation by the authors from the original English.

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

En *Trayectorias* el estudiante debe seguir las "trayectorias" de la vida de 9 personajes. Estas personalidades son algunas de las figuras clave del siglo XX en el mundo hispano. El estudiante tiene que navegar por las distintas páginas web que previamente hemos seleccionado para encontrar puntos de contacto o coincidencias entre dichas personalidades.

Esta es una tarea diseñada en la red utilizando Hypertext Markup Language (HTML) y que funciona como un andamio a través del cual se navega por distintas páginas especialmente seleccionadas. Para poder completar la tarea satisfactoriamente, los estudiantes deberán recoger e inferir información de dichas páginas y resolver el "rompecabezas" que se les ha presentado en cada una de las rutas.

Trayectorias tiene, como ya hemos indicado, tres rutas o caminos a seguir para que los estudiantes elijan de qué manera desean completar la tarea general. Primero, tenemos la ruta *A lo seguro* que, como su nombre indica, es la ruta que lleva al estudiante de la mano y le hace navegar por las páginas paso por paso. Aquí, la búsqueda de la información está guiada por una serie de preguntas. Esta ruta se corresponde al estilo que prefiere un estudiante *serialist*. En el polo opuesto se encuentra la ruta denominada *A tu aire*, en la que los estudiantes deciden libremente cómo realizar la búsqueda, es decir, crean su propio camino para completar la tarea. Dentro de esta libertad relativa, hemos intentado encauzar su atención pidiéndoles que realizaran un pequeño escrito a modo de resumen final donde explican las coincidencias encontradas entre los personajes. Esta ruta se corresponde al estilo *holistic*. A medio camino de las dos anteriores está *Con pauta*, la ruta que ofrece a los estudiantes un híbrido de los dos estilos anteriormente mencionados; es decir, les guía a la vez que les permite incorporar libremente algunas preferencias personales.

En todas las rutas los estudiantes tienen acceso a un soporte lingüístico con enlaces directos a diccionarios en línea y un soporte técnico incluido en las páginas de ayuda de *Trayectorias* que les explica cómo navegar por las páginas y utilizar este programa. Posteriormente, el estudiante completa unos formularios en la web con sus resultados, los cuales llegan automáticamente a un tutor en línea que enviará comentarios específicos a cada estudiante. Finalmente, todos los resultados se publican en la página de *Trayectorias* para que los estudiantes vean y comparen lo que han obtenido de las diferentes búsquedas.

3. CRITERIOS APLICADOS AL DISEÑO DE LA TAREA

Los principios que rigen el diseño de *Trayectorias* son, en parte fruto de la experiencia como creadores de materiales para el aprendizaje autónomo y, en parte surgen de teorías de la autonomía del aprendizaje (Holec 1980) y del diseño de materiales a distancia (Race 1989). Los principios a los que hacemos referencia son:

A. Promover y desarrollar la aplicación de estrategias de aprendizaje.
B. Ofrecer ayuda al estudiante a través de comentarios específicos y "feedback" de modo que no deba depender completamente del profesor o de otros estudiantes.

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

C. Ofrecer variedad en el tipo de actividades (que van desde ejercicios dirigidos a otros más libres) y dejar escoger al estudiante para darle la oportunidad de potenciar sus propios intereses y aumentar su motivación.
D. Presentar tareas lingüísticas relevantes a la experiencia personal del estudiante.
E. Estimular la motivación del estudiante presentando la lengua dentro de un marco cultural, animando al mismo tiempo al estudiante a integrar los conocimientos adquiridos con los que ya posee.
F. Diseñar actividades que involucren al estudiante: ofrecerle actividades y preguntas interactivas, instrucciones claras y redactadas en un tono amistoso.

4. TRAYECTORIAS: UN MODELO PRÁCTICO

En Trayectorias hemos aplicado estos principios teóricos del aprendizaje autónomo, integrándolos tanto en el diseño del programa como en el objetivo pedagógico de la tarea. Pasemos revista a los seis criterios que hemos mencionado y su ejemplificación en *Trayectorias*.

A. Promover la aplicación de estrategias de aprendizaje.

Cada ruta fomenta el uso de estrategias específicas. Por ejemplo, en la ruta *A lo seguro* las preguntas sobre la vida privada y profesional de los personajes fomentan la lectura global, y el segundo grupo de preguntas que se centra en los vínculos políticos promueve la lectura específica. El siguiente grupo de preguntas, el referido a la imagen pública de estas personalidades, fomenta la estrategia de inferir significados de palabras desconocidas por medio del contexto y el cuarto bloque de preguntas sobre vínculos geográficos promueve la búsqueda de palabras clave. Finalmente, el quinto grupo de preguntas fomenta la deducción de información.

B. Ofrecer ayuda al estudiante a través de comentarios específicos.

Una vez completada la tarea, los estudiantes envían sus resultados al tutor a través de internet. A su vez, el tutor les enviará comentarios apropiados a través del correo electrónico. Por último, los resultados obtenidos por todos los estudiantes son publicados en el "libro de visitas" de la página web, lo cual permite a los estudiantes comparar y compartir esta experiencia de aprendizaje con sus compañeros.

C/D. Actividades variadas y relevantes a la experiencia personal del estudiante.

Trayectorias es una tarea abierta y no hay un único resultado final. El objetivo final es relevante a la experiencia particular del estudiante, alienta a los estudiantes a sacar partido a sus conocimientos previos y a responder de forma individual a la tarea. Por ejemplo, el hecho de conocer a uno de los personajes o de tener cierta predilección por un tema influirá en la elección de personaje, el tipo de búsqueda y la interpretación correspondiente de la información.

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

E. Aumentar la motivación de los estudiantes.

Trayectorias aprovecha la variedad de formatos en los textos y los estímulos visuales encontrados en la web para incentivar y potenciar la motivación del estudiante. Además, hemos intentado hacer más atractiva la tarea lingüística al haberla dotado de un contenido cultural estimulante e interesante. Al realizar dicha tarea los estudiantes también podrán descubrir todo un conjunto de hechos que les dará pistas clave sobre el periodo histórico y el ambiente cultural de la primera mitad del siglo XX.

En *Trayectorias* los estudiantes encontrarán ejemplos de diferentes tipos de textos, registros, variedades del español, diversidad de puntos de vista, incluso textos con un estilo de presentación distinta; por ejemplo, algunos tienen más estímulos visuales que otros, de modo que obtendrán una experiencia más cercana a la de experimentar la lengua en un ámbito "real".

F. Apoyo por medio de las instrucciones.

Race (1989), en su manual sobre el diseño de materiales para la enseñanza a distancia, destaca la importancia de la interactividad en el diseño de las actividades. Esta se consigue con el uso de preguntas que los estudiantes tengan que responder y la inclusión de objetivos muy claros. A esto añade la necesidad de escribir unas instrucciones claras que se dirijan al estudiante en un tono amistoso. La web facilita este tipo de diseño. En este medio se puede presentar la información en varios estadios, de acuerdo a lo que el estudiante necesita a medida que completa la tarea, y además, como en cualquier otro sistema hipertextual, en *Trayectorias*, los estudiantes no sólo reciben ayuda por medio de instrucciones sino que también cuentan con la ventaja de acceder a una página de ayuda siempre que lo necesiten y disfrutan de un mayor apoyo lingüístico a través del acceso directo a diccionarios en línea tanto bilingües como monolingües.

6. LA INVESTIGACIÓN INICIAL DE LA UTILIZACIÓN DE TRAYECTORIAS

El proyecto inicial de investigación consistió en pedir a estudiantes voluntarios matriculados en el curso a distancia de español de la OU de nivel intermedio que usaran *Trayectorias* y rellenaran un cuestionario para reflexionar sobre esta experiencia.

Inicialmente se contactaron un total de 58 estudiantes, de los cuales 31 se mostraron interesados en participar en el proyecto, 1 decidió no participar por no tener tiempo, y 26 no pudieron participar por no tener acceso a internet. De los 31 que inicialmente deseaban participar, tan sólo 12 realizaron las actividades a pesar de que se mandaron varios recordatorios en diferentes ocasiones. Las causas del desfase 31-12 se desconocen, pero cabe intuir posibles problemas de accesibilidad a internet, factores de bajo nivel o inseguridad de uso de internet de algunos estudiantes, problemas con el envío del cuestionario electrónico, o simplemente causas personales de organización de su tiempo de estudio.

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

6. 1. Los estudiantes prefieren la ruta 'a lo seguro'.

De los doce estudiantes que realizaron las actividades, diez completaron el cuestionario. La distribución de estudiantes por tipo de ruta es la siguiente: "A lo seguro", 9; "Con pauta", 3; "A tu aire", 0.

Esta distribución demuestra una predisposición a realizar ejercicios más estructurados y guiados a la hora de usar recursos de la web, hecho que se confirma en los comentarios del cuestionario. Este hecho puede ser debido al nivel de lengua de los estudiantes o al de estilo de aprendizaje particular.

De los tres estudiantes que hicieron las actividades de "Con pauta", dos enviaron los resultados de manera incorrecta debido a problemas técnicos y por tanto no se puede sacar ninguna conclusión del único estudiante que trabajó en este apartado. Sin embargo, todos los estudiantes que completaron las actividades de "A lo seguro" (9), terminaron y enviaron sus cuestionarios.

6.2. Resultados de la tarea (ruta "A lo seguro'): Los estudiantes entienden las preguntas y responden adecuadamente.

Las actividades de "A lo seguro" comprendían 5 apartados con diferentes preguntas. En total, los estudiantes podían obtener un máximo de 22 puntos. La puntuación obtenida por los estudiantes fue la siguiente:

Estudiante	Nivel/estudios	Puntuación	Porcentaje	Tiempo usado
1	Estudia L204	17 puntos	77'2%	30 minutos
2	Estudia L204	18 puntos	81'8%	1 hora
3	Estudia español en un centro de educación para adultos (hizo L140)	12 puntos	54'5%	40 minutos
4	Estudia L204	18 puntos	81'8%	1 hora
5	Estudia L204	19 puntos	86'3%	30 minutos
6	En el momento de la investigación no estudia español (hizo L140)	21 puntos	95'4%	15 minutos
7	Estudia L204	18 puntos	81'8%	3 horas
8	En el momento de la investigación no estudia español (hizo L140 y tiene intención de hacer L204 en 2001)	22 puntos	100%	2 horas
9	Estudia L204	18 puntos	81'8%	1,5 horas

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

Estos resultados suponen una media de 82'28%, lo cual indica la ausencia de problemas de comprensión tanto de los ejercicios como de los materiales.

6.3. Resumen de los resultados del cuestionario.

a) La primera impresión es la ausencia de aspectos negativos con respecto a la experiencia de los estudiantes ante la tarea. Se debe añadir aquí que todos los estudiantes que participaron utilizan un ordenador e internet habitualmente, y que utilizan dichos medios con cierta confianza. Es bastante probable que este factor haya influido directamente en que no quede reflejado ningún aspecto negativo respecto al aprendizaje con internet.
b) Carácter global de internet, ya que proporciona acceso a materiales de varios países, e inmediato, puesto que son materiales que están al día. Tras usar *Trayectorias*, 6 estudiantes apuntan que una de las ventajas del uso de Internet es su carácter global e inmediato.
c) Desventajas prácticas: coste de la línea telefónica e inestabilidad del medio. Todos los estudiantes apuntan estas dos como desventajas del uso de internet: a horas punta internet funciona muy lentamente, y además existe la posibilidad de perder su trabajo si la conexión se corta de manera inesperada.
d) Una mayoría de estudiantes indica que internet ayuda a aprender. Por ejemplo, el comentario de la estudiante 8: "por fin he encontrada una buena razón por tener el Internet" es un ejemplo de lo que se hace patente a lo largo de los cuestionarios: la internet motiva y ayuda a los estudiantes a aprender.
e) Los resultados de la elección de la ruta no reflejan solamente las preferencias del estudiante sino que los estudiantes quieren realizar tareas graduadas y quieren hacerlas todas. Es interesante destacar el comentario de la estudiante 8: "Si hubiera tenido más tiempo habría preferido hacer las tres opciones." Aquí se indica la sensación de dificultad escalonada desde "A lo seguro" hasta "A tu aire" y el deseo de continuar haciendo uso extensivo de los materiales por parte de los estudiantes –elemento característico de la educación a distancia.
f) La adquisición de conocimientos culturales sobresale por encima de la lectura o del uso de estrategias de aprendizaje. Por lo que respecta a la percepción de los estudiantes de cuánto han aprendido gracias a las actividades, el 100% cree haber mejorado sus conocimientos de "cultura". El 70% resalta que han aprendido sobre el trasfondo histórico de la época, el 80% afirma que los personajes seleccionados fueron muy interesantes, y el 50% se muestran decididos a continuar buscando información sobre los personajes y la época –aquí se reafirma la motivación provocada por las actividades. El 60% cree haber mejorado también su "autonomía como estudiante", y el 60% cree haber mejorado también su entendimiento de "materiales auténticos".
g) Escaso uso del diccionario en línea. Es curioso observar que aún teniendo la facilidad de obtener esta información en línea muchos estudiantes usaron el

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

diccionario convencional. Las razones de tal decisión podría tener que ver con el elemento investigativo: qué palabras buscan, cuándo las buscan, si usan los dos - el diccionario convencional o en línea –o sólo uno.

h) La página de "ayuda" ayuda poco. Sobre este punto convendría valorar la posibilidad de haber desarrollado las páginas de ayuda en inglés, de ese modo, el estudiante hubiera tenido la opción de escoger en qué idioma recibir apoyo técnico y ver si estos resultados hubieran sido diferentes.

i) Los estudiantes no fueron conscientes de las estrategias de aprendizaje utilizadas. La clave fundamental en este punto está, por tanto, en hacer más explícitas las estrategias a los estudiantes que van a desarrollar al trabajar en la tarea.

7. CONCLUSIONES

El diseño de una tarea que reúne las ventajas del entorno de la web y las características del aprendizaje a distancia nos ha dado buenos frutos. *Trayectorias* nos ha servido para entender mejor cuáles son los factores a tener en cuenta en el diseño de tareas en el entorno internet que fomenten los principios de la enseñanza a distancia.

Como los resultados de la tarea y de los cuestionarios a los estudiantes indican, este tipo de tarea es un marco válido para aplicar al creciente número de recursos para la lectura de textos en español que nos ofrece la web. Los estudiantes que probaron la tarea disfrutaron y la consideraron una experiencia positiva. Efectivamente, uno de los objetivos que se alcanzaron con más éxito fue el de 'conectar' al estudiante con la cultura 'real'.

Al repasar los objetivos para el desarrollo de la autonomía de aprendizaje en los materiales en la red se nos revelan factores importantes. Aunque la incorporación de diferentes rutas pretendía la diferenciación de tres estilos de aprendizaje distintos que fomentaran la autonomía, este objetivo no llegó a alcanzarse del todo. En lugar de proporcionar más flexibilidad en los materiales y dar más autonomía al estudiante para escoger la ruta que se adaptara mejor a su estilo de aprendizaje, los estudiantes pensaron primero en la dificultad, la claridad de las instrucciones y el apoyo que recibirían a la hora de escoger ruta. Como consecuencia, la mayoría percibió "A lo seguro" como la tarea más accesible. Esta preferencia por la primera ruta también indica que la elección no dependió del estilo de aprendizaje y por lo tanto no 'personalizó' la experiencia tanto como nos habíamos imaginado.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje integradas en la primera ruta puede que fueran uno de los factores decisivos para el éxito de ésta al proporcionar el apoyo necesario para navegar por los materiales. Tanto es así que el éxito de la tarea en general y la predilección por la ruta "A lo seguro" indica que los principios que se aplican al diseño de materiales a distancia también son aplicables a este medio, y que el desarrollo de la autonomía del aprendizaje requiere tanto apoyo o más que otros tipos de instrucción.

Sin embargo, debemos destacar que este es sólo una investigación preliminar y que es necesario llevar a cabo un estudio más exhaustivo, con un número mayor de participantes para corroborar estos resultados. Con todo, la experiencia de diseñar una tarea

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes

en la web y probarla con estudiantes nos ha acercado un poco más a entender cómo diseñar tareas para el aprendizaje por internet, pero sobre todo, nos plantea nuevos interrogantes: ¿qué otros factores influirían en la elección de una ruta u otra además del nivel de apoyo?, ¿es posible diseñar tres rutas de estilos de aprendizaje distintos con el mismo nivel de apoyo? Esperamos que con este artículo suscitemos más interés por la enseñanza del español por medio de tareas en la web y que otros profesores de español e investigadores de la didáctica en el entorno web se sumen a nuestros esfuerzos por encontrar respuestas a estas preguntas.

BIBLIOGRAFÍA

Conacher, J.E. y Royal, F. (1998): "An evaluation of the use of the Internet for the purposes of foreign language learning", *Language Learning Journal*, 18, 37-41.

Cruz Piñol, M. (2000): "La red hispanohablante. La internet y la enseñanza del español como lengua extranjera", *Espéculo,* 13. (publicación electrónica).

Fernández Pinto, J. (1999): "Educación virtual o en línea", *Cuadernos Cervantes*, 24, año V, 66-79.

Garret, N. (1998): "Rubrics for Teaching Culture. Implications for CALL", en L. Calvi/ W. Geerts (dirs.): *CALL, Culture and the language curriculum.* Londres,Springer-Verlag.

Hare, G. (1998): "Using the World Wide Web as a resource in modern language studies", *Language Learning Journal*, 18, 37-41.

Holec, H. (1980): "Learner training: meeting needs in self-directed learning", en H.B. Altman/ C. Vaughan James (dirs.): *Foreign Language Learning: Meeting individual needs*, Oxford, Pergamon, 30-45.

Jones, P.; Jacobs, G. y Brown, S. (1997): "Learning styles and CAL design: a model for the future". *Active Learning*, 7, 9-13.

Kern, R. y Warschauer, M. (2000): "Introduction: Theory and practice of network-based language teaching", en M. Warshauer/ R. Kern (dirs.): *Network-based language teaching: Concepts and practice.* Nueva York, Cambridge University Press.

Kramsch, C. y Andersen, R.W. (1999): "Teaching text and context through multimedia", *Language learning & Technology*, Vol. 2, 2, 31-42.

Osuna, M. M. y Meskill, C. (1998): "Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: a pilot study"; *Language Learning & Technology.* Vol. 1, 2, 66-87.

Picó, E. (1997): "Usos de la internet en el aula de E/LE'", *Carabela*, 42, 107-121.

Race, P. (1989): "What is open learning", en: *The Open Learning Handbook: Selecting, Designing and Supporting Learning Materials,* Londres, Kogan Page, 131-134.

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...

Centro Virtual Cervantes

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este artículo quieren agradecer la valiosa colaboración de Manuel Frutos-Pérez en la realización del estudio piloto y el diseño de las páginas web de este proyecto.

ASELE. Actas XII (2001). CRISTINA ROS I SOLÉ, RAQUEL MARDOMINGO y JOAN-TOMÁS PUJ...
Centro Virtual Cervantes