



Tesis Doctoral

DISEÑO DE WEBQUESTS PARA LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA:
Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza
Lectora

Autora: M^a Isabel Pérez Torres

Directora: Dra. Carmen Pérez Basanta

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Universidad de Granada

Granada, Julio de 2004

V^o B^o Dra. Carmen Pérez Basanta

A mis padres

En primer lugar, deseo expresar una profunda gratitud a la Dra. Doña Carmen Pérez Basanta por darme la oportunidad de participar en el proyecto ADELEX y por su infinita dedicación y generosidad a la hora de dirigirme el presente trabajo.

Igualmente me siento en deuda con los compañeros y los alumnos participantes en el proyecto ADELEX durante los últimos tres años, por su vital e inestimable colaboración en esta tesis.

Me gustaría también mencionar a los siguientes organismos: el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación docente y el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG), y muy especialmente a las personas que trabajan en ellos, por el apoyo prestado al Proyecto ADELEX en el que se ha desarrollado esta investigación. A la par, quiero agradecer a la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, ya que con la concesión de una licencia por seis meses durante el curso 2002-2003 ha hecho posible que este trabajo se realice en mejores condiciones.

Asimismo, quiero expresar mi gratitud a todos los compañeros que fundamentalmente a través de la Web han colaborado conmigo a lo largo de esta tesis, aportándome toda la información y ayuda solicitada de manera generosa e incondicional, todos ellos hacen que la Web sea un lugar amable en donde es muy gratificante investigar en colaboración. Han sido incontables las aportaciones recibidas, pero en especial quisiera citar a: Carme Barba, Jordi Adell, Francisco Muñoz de la Peña, Tom March, Deborah Spanfelner, Cynthia Peterson, Andrew Milson, Barbara Dieu, Elisabeth Hanson-Smith, Ton Koenraad y Janos Blasszauer. Mención aparte a mis compañeras y amigas, Sacramento Jaimez, María Jordano, Felisa Palacios y María del Mar Sánchez, sin cuya ayuda al otro lado de la pantalla o del teléfono este trabajo nunca habría llegado a su fin.

No quiero olvidar a mis alumnos de los últimos cuatro cursos y a mis compañeros del Instituto Isaac Albéniz de Málaga. A los primeros debo agradecerles el impulso que me han dado para que yo desarrolle este trabajo, y a los segundos su generosa actitud en todos los sentidos, haciendo posible que mi trabajo en el Centro fuese compatible con la realización de esta tesis.

También muestro profundo agradecimiento a mi familia y amigos por mantener pacientemente el hilo invisible de la amistad, ofreciéndome constantemente su ayuda y su cariño. Y a Rafa...por todo.

2.6	Destrezas y estrategias lectoras	47
2.6.1	Transferencia de destrezas y estrategias de una L1 a una L2	49
2.6.2	Taxonomía de estrategias lectoras	52
2.6.3	Instrucción en las estrategias de lectura.....	56
2.6.4	Las estrategias lectoras y los propósitos comunicativos del texto ...	58
2.7	El vocabulario y la lectura	61
2.7.1	El aprendizaje del vocabulario: etapas.....	61
2.7.2	Pasos para el aprendizaje de una palabra.....	63
2.7.3	Influencia del conocimiento de vocabulario en la comprensión lectora	66
2.7.4	Influencia de la lectura en el desarrollo del vocabulario.....	66
2.7.5	La adquisición incidental de vocabulario.....	67
2.7.6	La adquisición intencionada de vocabulario.....	69
2.7.7	Un modelo combinado de aprendizaje de vocabulario a través de la lectura.....	70
2.7.8	Estrategias de aprendizaje de vocabulario a través de la lectura	72
2.8	La praxis de la lectura en la clase de inglés.....	75
2.8.1	Fase de pre-lectura: estrategias.....	76
2.8.2	Fase de lectura: estrategias	77
2.8.3	Fase de post-lectura: estrategias	79
2.9	Principios para el diseño de actividades de lectura	80

**CAPÍTULO 3 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR
Y LA LECTURA ONLINE 83**

Parte I

3.1	Qué es la ELAO	84
3.1.1	La naturaleza interdisciplinar de la ELAO	85
3.2	Panorama histórico de la ELAO	87
3.2.1	Etapas históricas	88
3.2.2	Etapas interpretativas	92
3.3	El concepto de ELAO y otros factores relacionados con ELAO.....	95
3.4	Punto de partida y ámbito de la ELAO	96
3.5	La ELAO y la adquisición de una segunda lengua.....	97
3.6	Principios para la evaluación de la ELAO	99
3.7	El ordenador como tutor y herramienta.....	102

3.8	Software y materiales para la ELAO	103
3.9	Características y ventajas de la ELAO	106
3.10	La Web como entorno de aprendizaje de una L2.....	107
3.11	Ventajas de la Web para la enseñanza aprendizaje de una L2	109
3.12	La Web como espacio de interacción y fuente de recursos	111
3.12.1	Tipos de recursos de la Web y la enseñanza-aprendizaje de una L2	113
3.12.2	Usos específicos de la Web para la enseñanza-aprendizaje de una L2	114
3.13	Selección de recursos y materiales de la Web.....	117
3.13.1	Búsqueda de recursos en la Web	118
3.13.2	Criterios de evaluación y selección de recursos para un uso de la Web en la enseñanza de una lengua	119
Parte II		
3.14	La lectura en un entorno ELAO	126
3.15	La interactividad y otras características de la lectura en la ELAO	127
3.16	Investigación más significativa	129
3.17	Factores de la lectura en la Web.....	134
3.17.1	El hipertexto y la práctica de la lectura.....	136
3.17.2	Aplicaciones del hipertexto.....	137
3.17.3	El texto online: la tipografía de la WWW	139
3.18	Comportamientos lectores en la Web	140
3.18.1	La alfabetización electrónica (<i>e-literacies</i>)	141
3.18.2	Cómo leemos en la Web	142
3.19	Estrategias de lectura online	145
3.19.1	Estrategias lectoras cognitivas.....	147
3.19.2	Estrategias lectoras metacognitivas.....	149
3.19.3	Estrategias lectoras compensatorias	150
3.19.4	Estrategias lectoras de navegación	151
3.20	Materiales de lectura en la Web	152
 CAPÍTULO 4 DISEÑO INSTRUCTIVO Y DESARROLLO DE MATERIALES		
EN Y PARA LA WEB		155
Parte I		
4.1	Enfoques psicopedagógicos históricos y su influencia en el diseño instructivo.....	156

4.1.1	El conductismo	156
4.1.2	El cognitivismo	157
4.1.3	El constructivismo	157
4.1.4	Enfoque ecléctico de la teoría del diseño instructivo	158
4.2	Modelos de diseño instructivo	159
4.2.1	Perspectiva objetivista	160
4.2.2	Perspectiva constructivista.....	160
4.2.3	La Web como entorno de aprendizaje constructivista.....	160
4.2.4	Modelo de aprendizaje constructivista	162
4.2.5	Modelo de la teoría de la flexibilidad cognitiva.....	163
4.3	Diseño instructivo para la Web.....	165
4.3.1	Los nueve eventos del aprendizaje de Gagné.....	165
4.3.2	Marcos constructivistas de creación de materiales para la Web ...	166
4.4	Actividades basadas en la Web: algunos ejemplos de instrucción efectiva	169

Parte II

4.5	El diseño técnico instructivo de materiales	171
4.6	Diseño de páginas Web para la instrucción	172
4.6.1	El lenguaje HTML.....	173
4.6.2	El funcionamiento de la World Wide Web.....	175
4.6.3	Edición de páginas web	178
4.7	El diseño de la interfaz instructiva	179
4.7.1	Diseño de la interfaz de un sitio web.....	180
4.7.2	Diseño de la interfaz de una página.....	184
4.8	Herramientas y programas de autor para la creación de actividades para instruir a través de la Web	187
4.8.1	Programas de autor	188
4.8.2	Hot Potatoes	189
4.8.3	Ampliaciones de Hot Potatoes	193
4.8.4	Herramientas de autor <i>online</i>	196
4.9	Administración de los materiales en la Web	208
4.9.1	Plataformas Educativas	209
4.9.2	Plataformas educativas y diseño instructivo	213
4.9.3	La administración de ADELEX en un sitio web y en la plataforma educativa WebCT.....	215
4.9.4	Desarrollo de las actividades a través de un espacio web.....	217

4.9.5	Desarrollo de las actividades en la plataforma WebCT	218
CAPÍTULO 5 LA WEBQUEST		223
5.1	Definición y atributos de una WebQuest	223
5.1.1	Los orígenes de la WebQuest.....	224
5.1.2	Definición de WebQuest según Bernie Dodge.....	226
5.1.3	Atributos de una WebQuest	229
5.1.4	Definición y atributos según la perspectiva de Tom March.....	231
5.1.5	Otras definiciones.....	235
5.2	Criterios para elaborar y evaluar una WebQuest	237
5.3	Elementos y apartados de una WebQuest.....	243
5.3.1	La introducción de la WebQuest	244
5.3.2	La tarea de la WebQuest	246
5.3.3	El proceso de la WebQuest.....	256
5.3.4	Recursos	258
5.3.5	El andamiaje.....	260
5.3.6	La evaluación de la WebQuest	265
5.3.7	La conclusión de la WebQuest.....	268
5.3.8	Los créditos y la página del profesor.....	270
5.4	El aprendizaje cooperativo	271
5.5	La motivación	272
5.6	Los modelos instructivos y la WebQuest.....	274
5.7	Diseño práctico de una WebQuest	277
5.7.1	Integración de la WebQuest en el curriculum	278
5.7.2	Pasos en el diseño práctico de una WebQuest	279
5.8	Difusión del modelo de WebQuest	287
5.9	Portales y páginas de WebQuest en la World Wide Web	287
5.10	Niveles y áreas de enseñanza	290
5.11	Documentación e investigación sobre la WebQuest	296
5.11.1	Bases para la investigación futura	303
CAPÍTULO 6 PROPUESTA DE UN MODELO DE WEBQUEST PARA LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y LA LECTURA EN L2.....		307
6.1	Atributos y factores que recomiendan el uso de la WebQuest en la enseñanza- aprendizaje de una L2	308
6.2	La WebQuest y el aprendizaje basado en contenidos y en tareas	309

6.2.1	El aprendizaje basado en contenidos	310
6.2.2	El aprendizaje basado en tareas.....	311
6.2.3	La WebQuest y la integración de las destrezas básicas.....	313
6.3	Obstáculos y soluciones en el uso de las WebQuest en la enseñanza- aprendizaje de una L2	314
6.3.1	El proyecto “Talenquest”	318
6.4	Definición y principios para la elaboración de una WebQuest de lenguas.....	320
6.5	La WebQuest aplicada a la adquisición de vocabulario y la destreza lectora en una L2.....	322
6.5.1	La WebQuest y la práctica de la destreza lectora.....	323
6.5.2	La WebQuest y el aprendizaje de vocabulario.....	330
6.5.3	La WebQuest y la instrucción directa: el taller de lectura y vocabulario.....	333
6.6	Definición y elementos del modelo de WebQuest para la lectura y el aprendizaje de vocabulario en una L2.....	335
6.6.1	Fase de pre-lectura	338
6.6.2	Fase de lectura	341
6.6.3	Fase de post-lectura	346
6.6.4	Resumen de elementos y apartados del modelo.....	349
6.7	Diseño práctico de una WebQuest para el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la lectura	351
6.7.1	Explorar las posibilidades y decidir el tema de la WebQuest.....	351
6.7.2	Definir la pregunta/ tarea y establecer los roles.....	352
6.7.3	Describir el proceso y elaborar las ayudas	354
6.7.4	Describir la evaluación del trabajo de los alumnos	355
6.7.5	Completar el resto de apartados y elaborar la página web.....	357
CAPÍTULO 7 EL DISEÑO INVESTIGADOR		359
7.1	La investigación-acción	359
7.1.1	Desarrollo de la investigación-acción.....	361
7.2	Planificación	363
7.2.1	Identificación de un problema y diagnóstico	363
7.2.2	La WebQuest en el programa piloto ADELEX en el curso 2001-2002	365
7.2.3	Soluciones al problema.....	367

7.2.4	Sujetos	368
7.2.5	Contexto educativo.....	368
7.2.6	Estado de la cuestión	373
7.2.7	Formulación de la hipótesis de acción	374
7.3	Implementación del tratamiento pedagógico.....	376
7.4	Planificación de los procedimientos de intervención	377
7.5	Tratamiento e intervención instructiva.....	378
7.5.1	Foros y correo electrónico.....	378
7.5.2	Bloc de notas.....	380
7.5.3	Ejercicios: <i>quizzes</i> y <i>self-tests</i>	381
7.5.4	Trabajos en red	383
7.5.5	Seguimiento de los alumnos	384
7.5.6	Página de enlaces a materiales de referencia	384
7.6	Teorías y estrategias de aprendizaje: creación de un modelo de WebQuest para la lectura y aprendizaje de vocabulario	386
7.6.1	Tema de la WebQuest: la prensa británica	387
7.6.2	Introducción de la WebQuest	388
7.6.3	Tarea de la WebQuest	390
7.6.4	Proceso de la WebQuest	393
7.6.5	Evaluación de la WebQuest	423
7.6.6	Conclusión de la WebQuest.....	425
7.6.7	Resumen del modelo	426

CAPÍTULO 8 METODOLOGÍA INVESTIGADORA Y ANÁLISIS DE

	RESULTADOS	429
8.1	Metodología investigadora	429
8.2	Métodos cuantitativos.....	431
8.2.1	Instrumentos cuantitativos: pre-test y post-test.....	433
8.2.2	Comparación de los textos utilizados para el pre-test y post-test.....	437
8.3	Métodos cualitativos	439
8.3.1	El cuestionario final	440
8.3.2	La observación directa	443
8.4	Lugar y temporalización del experimento.....	444
8.5	Resultados del experimento	445
8.6	Recogida e interpretación de datos cuantitativos.....	445

8.6.1	Tipos de análisis	446
8.6.2	Estadística descriptiva	447
8.6.3	Estadística inferencial o muestral.....	464
8.6.4	Fiabilidad del test	472
8.7	Recogida e interpretación de datos cualitativos.....	472
8.7.1	El cuestionario.....	473
8.7.2	Los foros y el correo electrónico	498
8.8	Triangulación	501
CAPÍTULO 9 CONCLUSIONES		505
9.1	Confirmación de la hipótesis y respuesta a las preguntas del experimento.....	505
9.2	Conclusiones.....	510
9.3	Aportaciones de nuestro modelo y futuras investigaciones	512
APÉNDICE I. PRUEBAS INICIALES Y FINALES		515
APÉNDICE II. DATOS ANEXOS AL CAPÍTULO 8		557
APÉNDICE III. WEBQUEST SOBRE LA PRENSA BRITÁNICA		571
BIBLIOGRAFÍA		705

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

El uso del ordenador en la enseñanza de lenguas se remonta a comienzos de los años sesenta con la puesta en marcha de proyectos como el conocido PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) (Ahmad, et al., 1985). Sin embargo, no es hasta la década de los ochenta con la aparición del ordenador personal, cuando las nuevas tecnologías se hacen presentes en todas las áreas de la vida cotidiana y cómo no en el área de las ciencias y del aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, en los últimos quince años se ha producido una aceleración de este proceso de influencia y hoy en día es impensable no incorporar de una forma u otra el uso de las nuevas tecnologías a las distintas ramas de la lingüística aplicada y más en concreto a la línea de enseñanza de una lengua. La evolución sufrida por la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO) queda reflejada en la siguiente observación de Chapelle (2001a) cuando comenta cómo los asistentes a uno de sus talleres sobre *software* para la enseñanza del inglés cuestionaban, a comienzos de los ochenta, la conveniencia de utilizar los ordenadores en la enseñanza de una lengua, y cómo en los noventa esto había pasado a ser un hecho diario e incuestionable:

[...], but during the 1990s the question gradually changed from “Should the computer be used in second language teaching?” To “How can the computer best be used in language teaching?” As we enter the 21st century, everyday language use is so tied to technology that learning language through technology has become a fact of life with important implications for all applied linguists. (Chapelle, 2001a:1)

Finalmente, la gran revolución ha sido la aparición y difusión de la *World Wide Web* (WWW). Su trascendencia se compara ya con la de la imprenta y la televisión

(Naughton, 1999 *apud* Crystal, 2001, Beltrán Llera, 2001), pero a mayor escala, ya que la Web ha permitido poner al alcance de muchos la información, los recursos y las posibilidades de comunicación que hasta el momento de su aparición eran un privilegio de un grupo minoritario.

En realidad, podemos decir que ésta era la verdadera intención de Tim Berners-Lee, el promotor de la *World Wide Web*. Así, cuando este investigador presentó su propuesta de lo que sería la WWW en 1990, imaginaba un mundo en el que todo estuviera interconectado: “in extreme the World can be seen as only connections, nothing else.” (Berners-Lee, 2000:12). Estas conexiones permitirían el acceso a todo tipo de recursos sin la intervención de un sistema central, con el solo hecho de que alguien lo pusiera en la Web:

The fundamental principle behind the Web was that once someone somewhere made available a document, database, graphic, sound, video, or screen at some stage in an interactive dialogue, it should be accessible (subject to authorization, of course) by anyone, with any type of computer in any country. And it should be possible to make a reference -a link- to that thing, so that others could find it.
(Berners-Lee, 2000:37)

Fue precisamente esta capacidad que posee la Web de ser repositorio de todo tipo de información y recursos conectados entre sí lo que inspiró a Bernie Dodge en el diseño de la estrategia pedagógica que él denominó “WebQuest”. Tras comprobar que el término no existía todavía en la Web, Dodge estableció la siguiente definición:

A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet. (Dodge, 1995a:1)

Según esta simple descripción, otras actividades que igualmente hacían uso de recursos de la Web podrían confundirse con una WebQuest. Pero, en realidad, esta estrategia está bien precisada; así, entre los aspectos característicos se encuentran los apartados principales en que se distribuyen los distintos elementos de una WebQuest: introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión. Pero, antes de continuar hablando de la WebQuest y del papel de ésta en nuestro experimento,

nos gustaría concluir este breve comienzo sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje del inglés añadiendo algunas reflexiones.

Así, hay que comentar que desde la perspectiva de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento de lenguas, y aún más el conocimiento del inglés, considerado como la lengua franca de la tecnología, se ha sumado al conjunto de habilidades necesarias para una persona culta de nuestros días. De modo que las nuevas tecnologías y el uso que hacemos de ellas para una comunicación global se han convertido a su vez en una razón impulsora del aprendizaje de lenguas. Por tanto, desde el punto de vista de la ELAO, estas nuevas tecnologías son a la vez razón y medio de aprendizaje (Warschauer, 2000a, 2000c; Chapelle, 2001b). Lo que nos lleva a afirmar que entre las actividades más significativas que actualmente podemos proponer a un aprendiz de inglés se encuentran las que se realizan a través de la Web, y entre ellas actividades tan paradigmáticas como la WebQuest.

Dicho esto, no hay que perder de vista que nuestro objetivo último es la enseñanza de una segunda lengua (L2) y que las nuevas tecnologías de la información y comunicación no son un método ni una teoría sino nada más que una herramienta para alcanzar dicho objetivo: "the computer is a tool, of itself incapable of action" (Ahmad et al. 1985:2). En consecuencia, no es sólo la tecnología el factor que debe determinar los modelos didácticos que empleemos (Hubbard, 1996; Ko y Rossen, 2001), sino que, en el caso de la enseñanza de una segunda lengua, esos modelos deben estar apoyados principalmente sobre los principios lingüísticos y pedagógicos pertinentes. Por otro lado, desde una posición más general, la integración en el currículum de actividades que planteen el uso de las nuevas tecnologías será adecuado siempre que se consigan los resultados previstos y esto dependerá, no tanto de la tecnología que se emplee, sino de nuestra capacidad como profesores para planear, diseñar o llevar a cabo una actividad educativa eficaz (Warschauer y Meskill, 2000).

1.1 Razones del estudio

Durante más de una década la autora de este trabajo ha tenido la oportunidad de llevar a la práctica en el aula de inglés numerosas actividades en las que se hacía

uso de los ordenadores en general y de la Web en particular. En un principio este empleo de las nuevas tecnologías respondía a una simple búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos del aula, mediante una actividad nueva y atractiva, tanto para los alumnos, como para la profesora. Se trataba de explorar las posibilidades del entorno web para la enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera. Echando la vista atrás, esa primera etapa consistió esencialmente en un trabajo de descubrimiento de recursos y diseño de materiales para la enseñanza secundaria – “de” y “para” la Web–, quizá poco sistemático pero, a la vez entusiasta y, en nuestra modesta opinión, novedoso.

En el año 2000, y como fruto de la realización del DEA – Diploma de Estudios Avanzados–, se produce en la autora de esta tesis una evolución hacia el uso de las nuevas tecnologías no sólo en el ámbito de la enseñanza secundaria, sino también en la universitaria, sin duda debido a la incorporación al programa de innovación pedagógica “Evaluación y desarrollo de la competencia léxica del inglés a través de Internet en la titulación de Filología Inglesa – ADELEX”, convocado por el Vicerrectorado de Calidad, Innovación y Evaluación. El programa se diseña en el 2000 para un entorno web, proporcionado por nuestra universidad, y se pilota en el curso académico 2001–02, siendo merecedor de una Mención Honorífica por parte de dicho vicerrectorado. Al año siguiente, y convocado por el Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías, nos incorporamos de lleno al programa de asignaturas virtuales, gestionado por el CEVUG (Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada) a través de una de las plataformas educativas más utilizadas entre las universidades a nivel mundial: WebCT. Esta nueva experiencia es galardonada en el año 2003 con el Sello Europeo, otorgado por la Comisión Europea y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Debemos apuntar también que este proyecto ha conseguido un I+D (Ministerio de Ciencia y Tecnología) para los cursos 2003–2006.

Muy brevemente, puesto que en la tesis se detalla ampliamente, queremos anticipar que ADELEX surge para mejorar la competencia léxica de los alumnos de Filología Inglesa, a la vista de dos investigaciones llevadas a cabo por un equipo de la Universidad de Nottingham (Schmitt et al., 2001) y por la Dra. Pérez Basanta (en prensa), que sería posteriormente la coordinadora de este proyecto. En resumen, los resultados de la evaluación de la competencia léxica de los alumnos de Filología

Inglesa mostraban un nivel muy insatisfactorio para cubrir tanto las necesidades académicas como las profesionales. Este fue el origen de plantearnos un curso de formación léxica, hoy en día convertido en una asignatura virtual de Libre Configuración Específica, que pudiese subsanar las deficiencias detectadas.

La autora se incorpora a este proyecto desde el comienzo mismo de su creación con diferentes misiones: actuar como *webmaster* del programa en la Web, dar forma a los contenidos en la plataforma WebCT, contribuir al diseño instructivo de ADELEX, y desarrollar un modelo de WebQuest, una de las estrategias pedagógicas *online* antes citada, que hasta el momento había sido apenas utilizada y menos investigada en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, a pesar de su evidente potencial pedagógico. Así pues, y desde el módulo 4 de ADELEX, la autora pretende crear no sólo un modelo propio y específico para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera sino también llevar a cabo un diseño investigador para comprobar la posible eficacia pedagógica del modelo.

El modelo de WebQuest había sido diseñado y desarrollado por Dodge (1995a, 1998a, 1998b) con ayuda de March (2000b, 2003), a mediados de la década de los noventa. Aunque la WebQuest en su prístina concepción no estaba especialmente orientada a la enseñanza de una L2, nos parecía, por sus características propias, una buena elección para su adaptación a la enseñanza de una lengua extranjera, e incluso decidimos desarrollar nuestra experimentación sobre esta técnica pedagógica en el contexto expuesto anteriormente, ya que podía ser de especial interés en el campo de la lingüística aplicada por algunos motivos que a continuación mencionamos.

En el momento de decidir la mejor manera de promover el aprendizaje léxico a través de la WWW, la WebQuest empezaba a despertar el interés de un amplio sector de profesionales de la educación de todas las áreas. Y por tanto, nos parecía que su implementación podía hacerse extensible al campo de las segundas lenguas, y en particular a la adquisición léxica y los procesos lectores.

En cuanto a la estrategia en sí, hay que decir que la WebQuest se caracteriza por hacer uso de los recursos de la Web de una forma constructiva y eficaz, con el objetivo de que el alumno realice una labor investigadora que debe concluir en una tarea final. Dicha tarea debe ser tal que implique algún tipo de

transformación de la información obtenida en los recursos, y que promueva procesos cognitivos de cierta complejidad; normalmente se desarrolla en cooperación entre parejas o grupos y bajo la guía del profesor que suele aportar una serie de ayudas para que el alumno pueda realizarla mejor. Estas características se pueden resumir diciendo que la WebQuest es una actividad pedagógica acorde con la naturaleza constructivista de la Web que se basa en el uso de los recursos de la misma.

Por otro lado, desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera, la WebQuest constituye una actividad que se puede enmarcar dentro del aprendizaje basado en tareas y en contenidos. Todo esto indicaba que dicha actividad podía ser apropiada para el aprendizaje del vocabulario y de la lectura. Asimismo, dado que la WebQuest se apoya en el uso de recursos de la Web, y que una gran parte de los contenidos de ésta son documentos en formato texto, era evidente que la WebQuest era idónea para la práctica de la lectura en una L2. Al mismo tiempo, es de todos conocido que el aprendizaje de vocabulario y la lectura mantienen una estrecha relación (Stahl, 1983; Laufer, 1991, 1992, 1997; Huckin et al., 1993; Coady, 1997; Grabe y Stoller, 1997; Nation, 2001), de manera que, en nuestra modesta opinión, la mejor manera de aprender vocabulario mediante la realización de una WebQuest iba a ser a través de la combinación del aprendizaje de estos dos aspectos: el léxico y la lectura.

1.2 Objetivos del estudio y desarrollo de la investigación

Como se deduce de las razones expuestas, el objetivo principal de este estudio ha sido comprobar si la estrategia de la WebQuest resultaba útil para la adquisición de vocabulario y la mejora de la destreza lectora en una L2, que en nuestro caso es el inglés. Obviamente, antes de plantear el experimento, fue preciso diseñar el modelo de WebQuest cuya eficacia queríamos demostrar, haciendo los cambios pertinentes para la adaptación a la enseñanza de segundas lenguas. En comparación con el modelo original, lo más destacado del nuestro, es la incorporación de un elemento de instrucción directa que se lleva a cabo a través de un apartado denominado “taller de lectura y vocabulario”. En consecuencia, podemos afirmar que *uno de los objetivos que el presente estudio ha pretendido cumplir ha sido el diseño del*

modelo de WebQuest aplicada a la adquisición de vocabulario y la lectura en una segunda lengua.

Para llevar a cabo la investigación ha sido necesario apoyarnos en varios estados de la cuestión, en primer lugar el correspondiente a las teorías y principios para el aprendizaje de vocabulario, y el desarrollo de las actividades lectoras. En segundo lugar, hemos estimado conveniente conocer las características de la ELAO y del uso de la Web en la enseñanza de una lengua. Esto, a su vez, nos ha permitido distinguir en qué medida la lectura en la Web difiere o se asemeja a la lectura en un medio tradicional. Es decir, otro de nuestros objetivos ha sido *conocer cuáles son las características más destacables de la lectura online y cómo se desarrolla la destreza lectora en este nuevo medio.*

Asimismo, era preciso estudiar el modelo original de la WebQuest en profundidad. A tal fin, hemos necesitado comprender las teorías psicopedagógicas de las que parte el modelo de la WebQuest y los detalles del diseño práctico de actividades para un entorno educativo en la Web. Finalmente, tras la exposición de los aspectos técnico-instructivos de la enseñanza a través de la Web, se ha examinado en detalle el modelo de WebQuest diseñado por Dodge (1995a, 1998a, 1998b). Hay que decir que pese a la amplia difusión de esta estrategia hasta el momento, este modelo apenas ha sido estudiado de manera empírica (v. ap. 5.13). Además, en cuanto a la documentación existente sobre la WebQuest, tampoco se conocen estudios teóricos descriptivos que analicen esta estrategia de forma extensa y pormenorizada; esto es, incluyendo no sólo información acerca de qué es o cómo se elabora una WebQuest, sino también otros aspectos como: *a) las perspectivas de diferentes autores, en especial las que nos ofrecen Dodge y March, por separado, o b) el análisis de la WebQuest desde un punto de vista global que permita recopilar todo el conocimiento que hasta ahora se ha ido generando sobre la WebQuest.* Por lo tanto, podemos decir que otro de los objetivos de este estudio ha sido *elaborar un estado de la cuestión de la WebQuest que hasta el momento no ha sido posible encontrar como tal en ningún estudio conocido por la autora.*

Una vez que se han establecido los estados de la cuestión de los distintos aspectos relevantes al modelo de WebQuest para la adquisición de vocabulario y la lectura en una L2, se ha llevado a cabo el experimento en el aula que básicamente ha consistido en una investigación del tipo “investigación-acción” donde la

profesora, como es habitual en este tipo de diseños empíricos, ha actuado a la vez como investigadora. La metodología empleada ha correspondido a un diseño pre-experimental en el que a un solo grupo se le han aplicado herramientas cuantitativas (un pret-test y un post-test) y cualitativas (cuestionario final, observación directa a través de foros y correos). El tratamiento de intervención pedagógica aplicado ha sido una WebQuest diseñada según el modelo para la adquisición de vocabulario y la lectura; el tema elegido fue *el mundo de la prensa británica*, por ser un asunto especialmente rico en contenido léxico y cultural que, además, suele tener un escaso tratamiento en la especialidad de Filología Inglesa. En suma, con el desarrollo de este experimento se ha pretendido validar la hipótesis alternativa de este estudio que fue enunciada como sigue: *el uso de la estrategia WebQuest según el modelo que proponemos es beneficioso para la mejora de la destreza lectora en general y la adquisición de vocabulario en una L2.*

En resumen, nuestra aproximación al uso de la Web en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera es, por una parte *de naturaleza teórico-descriptiva* mediante:

- a. La realización de un análisis del estado de la cuestión sobre la WebQuest hasta ahora prácticamente inexistente, al menos de una forma completa.
- b. La definición de los atributos de un modelo de WebQuest específico para la enseñanza de lenguas, concretando su aplicación a la adquisición de vocabulario y a la mejora de la destreza lectora en una L2.
- c. El análisis de la naturaleza de la lectura *online*;

y por otra parte, *de naturaleza empírica* a través de:

- d. La demostración de que a través de la realización de una WebQuest acorde con el modelo definido, los alumnos adquieren vocabulario y mejoran su destreza lectora significativamente.
- e. La respuesta a un amplio conjunto de preguntas acerca de la WebQuest en general.

f. La respuesta a algunas cuestiones acerca de la lectura *online*.

1.3 Sinopsis y estructura de la tesis

El contenido de este estudio ha quedado reflejado al hablar del desarrollo del mismo en los puntos anteriores, no obstante, a continuación pasamos a exponer la sinopsis de cada uno de los capítulos de esta tesis.

En el **capítulo 2** se repasan los presupuestos teóricos de la destreza lectora y la adquisición de vocabulario en una segunda lengua. A tal fin, se analizan los distintos modelos de lectura (“arriba-abajo”, “abajo-arriba” e “interactivos”) y las implicaciones pedagógicas que cada uno de ellos conlleva. Asimismo, en este capítulo, se estudian en detalle otros aspectos en relación con la lectura como son: el texto, la lectura extensiva e intensiva, las estrategias lectoras, etc. Por otro lado, se estudian de qué forma se lleva a cabo la adquisición del léxico en una L2 y qué tipo de relación existe entre la lectura y el conocimiento de vocabulario. Todo esto nos lleva a enunciar al final del capítulo una serie de principios aplicables a la elaboración de cualquier actividad lectora. En el caso de nuestro estudio, dichos principios serán, junto con los principios psicolingüísticos del aprendizaje de vocabulario, la base sobre la que se elaborará el modelo de WebQuest que proponemos.

El **capítulo 3** se ha estructurado en dos partes, en la primera de ellas se emprende el estudio de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador; comenzando con un examen de las distintas etapas que ésta ha atravesado desde sus inicios hasta el momento actual en que lo más destacable es el uso de la Web como una herramienta instructiva. También realizamos un análisis de las relaciones de la ELAO con otras disciplinas, sobresaliendo la que mantiene con la adquisición de una segunda lengua (ASL). Por ello, al amparo de los estudios realizados por Chapelle (2001a), nos detenemos a analizar los criterios que se deben aplicar para discernir si una actividad de ELAO puede ser considerada lingüísticamente válida o no. A continuación, iniciamos el análisis del uso de la Web para la enseñanza de

una segunda lengua prestando especial atención a su valor como entorno de aprendizaje constructivista, y haciendo un repaso de los principales usos de la Web en relación con la enseñanza de una lengua extranjera. Por último, en esta primera parte del capítulo 3, y dado que la WebQuest está muy relacionada con el empleo de recursos y materiales auténticos de la Web, se elabora un conjunto de criterios que pueden servir de guía a la hora de seleccionar los recursos más apropiados para nuestros fines de enseñanza de una L2.

La segunda parte del capítulo 3 está destinada al análisis de la lectura en un medio electrónico; ésta es quizás la destreza lingüística que más se practica en un entorno ELAO, y mucho más a partir de la llegada de la Web. Las características de este tipo de lectura tienen que ver con las peculiaridades del medio, que a su vez provienen de las que poseen dos de sus elementos básicos: el hipertexto y los componentes multimedia. Desde esta perspectiva, en esta parte del capítulo se examinan detalladamente cuáles son las estrategias que más se ponen en práctica a la hora de leer en la pantalla y en particular en la lectura *online*.

El **capítulo 4** consta asimismo de dos partes diferenciadas. En la primera de ellas se lleva a cabo un pormenorizado análisis de las teorías psicopedagógicas que sirven de fundamento al diseño instructivo en general, y en particular al diseño instructivo para un entorno web. El constructivismo es la teoría más acorde con las características de la WWW. Basándose en esto, algunos autores han propuesto distintos modelos para plantear actividades en el entorno de la Web que son recogidos aquí. En cuanto a la segunda parte, está destinada a la creación de los materiales pedagógicos “en” y “para” la Web, y por ello se abordan algunos conceptos técnicos fundamentales y se examinan varias herramientas destinadas a la elaboración de dichos materiales, entre ellas el programa de autor *Hot Potatoes* y numerosas plantillas alojadas en la Web. Finalmente, se analiza la gestión de los materiales creados, ya sea en un simple espacio virtual, o en una plataforma educativa, que en nuestro caso va a ser la plataforma WebCT.

En el **capítulo 5**, una vez que se han expuesto los fundamentos teórico-prácticos de la estrategia de la WebQuest, es el momento de explicarla tal y como fue definida por su creador, Bernie Dodge. También, se tienen muy en cuenta las aportaciones de Tom March, quien, en cierto modo, se ha erigido en salvaguardia de la WebQuest. Por tanto, tomando como referencia principalmente los

documentos aportados por estos dos autores, se lleva a cabo un análisis minucioso de todos los aspectos relevantes en relación con la WebQuest: definición, atributos, criterios de elaboración, diseño práctico de la misma, etc. Dada la importancia de la tarea y del apartado del proceso, estos son dos de los apartados a los que se dedica más atención en este capítulo. Asimismo, se realiza un detallado estudio de la trayectoria de la WebQuest desde sus inicios hasta el momento actual. A tal fin, se examina la difusión de la WebQuest, la documentación existente sobre ella y la investigación conocida hasta estos momentos. En definitiva, hemos procurado que este capítulo recoja toda la información relevante sobre el modelo general de la WebQuest.

El **capítulo 6** se dedica en primer lugar al diseño y justificación de un modelo de WebQuest más acorde para la enseñanza de una L2, dando así paso a la definición y diseño práctico del modelo específico para la adquisición de vocabulario y mejora de la lectura en una L2 (objeto de este estudio). Como ya hemos comentado, lo más destacado del modelo, en relación con el modelo original, es que incorpora un elemento instructivo que va a fomentar de forma explícita y directa el desarrollo de actividades de vocabulario y de lectura intensiva. Esta intervención pedagógica se le presenta al alumno en el apartado denominado “taller de vocabulario y lectura”. De esta forma la WebQuest resulta ser una actividad que cumple las condiciones de un entorno de aprendizaje constructivista y, además, puede ser especialmente eficaz en la enseñanza de una segunda lengua. En conclusión, en este capítulo se expone el nuevo modelo de WebQuest desde una aproximación que analiza, por un lado, las razones y presupuestos teóricos del mismo y, por otro, los pasos a seguir en el diseño práctico.

Los capítulos 7 y 8 están destinados a detallar el diseño experimental que se lleva a cabo y que pertenece a lo que se conoce como “investigación-acción”. La investigación-acción postula los siguientes pasos para acometer un diseño investigador: *a)* identificación del problema y diagnóstico, *b)* formulación de la hipótesis, *c)* planificación de estrategias, *d)* tratamiento instructivo, *e)* recogida de datos, *f)* análisis e interpretación de datos y resultados, *g)* confirmación o refutación hipótesis, *h)* conclusiones y propuesta de futuras investigaciones.

El **capítulo 7** recoge los primeros 4 pasos del desarrollo del mismo, que van a ser los siguientes: la identificación del problema, la formulación de la hipótesis y

las preguntas que la investigación pretende responder; así como la planificación de las estrategias y la descripción detallada del tratamiento pedagógico aplicado. Dicho tratamiento consiste en una WebQuest sobre el tema de la prensa británica, elaborada de acuerdo con el modelo que se ha presentado en el capítulo anterior.

El **capítulo 8**, por el contrario, aborda la metodología investigadora utilizada, exponiendo a continuación los resultados obtenidos y la interpretación que se puede hacer de ellos, esto último se realiza en distintas fases. En primer lugar, se ofrece un análisis estadístico descriptivo de los datos cuantitativos; éste nos permitirá conocer cómo han evolucionado los sujetos tras la aplicación del tratamiento con la WebQuest. En segundo lugar, se aplica un análisis estadístico muestral con objeto de conocer si los resultados cuantitativos obtenidos nos permiten generalizar el valor pedagógico del tratamiento. De la misma manera, se interpretan los datos cualitativos aportados por el cuestionario y la observación a través de foros y mensajes. El capítulo concluye con la triangulación de los datos de ambos tipos: cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de aportar una mayor validez al experimento.

En el **capítulo 9**, a la vista de la interpretación de los resultados, se responden las preguntas planteadas en el experimento y se confirma la hipótesis de partida. Para finalizar, se recoge un resumen de conclusiones, así como una última reflexión acerca de las aportaciones atribuibles a este estudio y las investigaciones que podrían plantearse en el futuro.

Este trabajo contiene, asimismo, un conjunto de apéndices compuestos por los siguientes contenidos: los tests realizados antes y después del tratamiento pedagógico, el cuestionario final del experimento, una muestra de los mensajes recogidos en los foros y en el correo electrónico, así como algún ejemplo del bloc de notas con el vocabulario correspondiente. Por último se incluyen los materiales *online* que constituyen la WebQuest que se aplicó en el tratamiento pedagógico.

1.4 Comentarios con respecto a la bibliografía y la terminología

Para concluir esta introducción nos parece necesario hacer algunos comentarios en relación con la bibliografía y la terminología empleada en la realización de esta tesis.

En primer lugar diremos que una gran parte de la bibliografía utilizada corresponde a documentación que sólo se ha podido obtener a través de páginas web, en especial la referente a la WebQuest. A pesar de ello, nos ha parecido que era imprescindible contar con dicha bibliografía. Los datos bibliográficos se recogen según lo estipulado en el *Manual de estilo de la lengua española* (Martínez de Souza, 2001), y así, incluimos la fecha de la última consulta en la Web, que en nuestro caso ha sido, en la mayoría de los casos, la que hemos realizado para la elaboración del apartado de bibliografía de esta tesis; cuando no hemos hallado el documento en esta fecha reciente, hemos mantenido la fecha anterior. En cualquier caso, dado el carácter efímero de esta documentación, la autora de este estudio guarda una copia digital e impresa de la misma.

En cuanto a la terminología empleada hemos de decir que gran parte de la investigación realizada en las áreas de interés de esta tesis, tanto la lingüística aplicada, como la disciplina de la ELAO y también la WebQuest, se ha realizado y publicado en muchos casos en inglés, y por ende ha sido necesario adoptar algunos criterios a aplicar de manera generalizada a lo largo de este estudio.

Así, en algunos casos nos hemos encontrado que los términos ingleses carecen de los correspondientes en español, como es el caso de la palabra *chat* cuyo uso se ha extendido en nuestra lengua sin traducir.

En otros casos, a pesar de existir un vocablo español correspondiente, dado que el significado de algunos de estos términos es más explícito y su uso es más generalizado en inglés, y en virtud de un criterio de uniformidad, hemos optado por utilizar el término en inglés. Este es el caso de las palabras que designan los tipos de lectura: *skimming*, *scanning*, *browsing* y también de las siguientes palabras *software*, *online*, *offline* e *input*. Igualmente, algunos tipos de actividades concretas como *drill*, *quiz* o *treasure hunt* se han mantenido en inglés por ser más explícitas en dicha lengua y ser utilizadas así habitualmente en la documentación que hemos consultado. Por otro lado, para evitar un uso excesivo de la cursiva, se ha decidido poner en letra regular los nombres propios de herramientas o programas informáticos que se mencionan repetidas veces, como es el caso de "Hot Potatoes".

En cuanto al término Web o web, que hace referencia al servicio de Internet que permite acceder a la información que ofrece esta red mundial de

comunicaciones, hemos seguido el siguiente criterio: hemos utilizado el vocablo “Web” como sustantivo femenino, escrito con mayúscula inicial, para designar por abreviación a la expresión inglesa *World Wide Web*. Y el vocablo “web” escrito con minúscula cuando se emplea como adjetivo, significando perteneciente a la *World Wide Web*. Esta decisión ha sido adoptada después de consultar en el servicio que a través de Internet ofrece la Real Academia de la Lengua (RAE)¹. En ambos casos no ponemos la palabra en cursiva porque ha sido incluida en la última revisión del diccionario de la RAE.

La palabra WebQuest merece una mención particular, este vocablo fue acuñado con esa forma por su autor Bernie Dodge y se ha extendido como tal en el mundo de la educación, sin traducir y con mayúscula inicial y media. Y así la hemos encontrado en todos los sitios web y en toda la documentación que hemos utilizado, tanto en inglés, como en español. Por lo que hemos optado por mantenerla de ese modo; asimismo, dado el gran número de veces que repetimos este término en nuestro estudio, hemos decidido utilizarlo en letra redonda y no cursiva, para evitar la excesiva notoriedad del mismo.

Finalmente, hay que añadir que la expresión lengua extranjera y segunda lengua (L2) han sido utilizadas indistintamente en esta tesis. Del mismo modo los vocablos enseñanza y aprendizaje han sido utilizados como sinónimos.

1.5 Glosario de siglas y abreviaturas

ASL	Adquisición de una segunda lengua
ELAO	Enseñanza de lenguas asistida por ordenador
IA	Investigación-acción
L1	Primeras lenguas

¹ La dirección en la que se realizan dichas consultas es « <http://www.rae.es/> »

L2	Segundas lenguas
WWW	World Wide Web

CAPÍTULO 2 LA LECTURA Y EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO EN UNA SEGUNDA LENGUA

El tema central de la presente tesis es el aprendizaje de vocabulario y la práctica de la lectura mediante la estrategia de la WebQuest; por tanto, para situar esta investigación, es de vital importancia analizar esos dos aspectos lingüísticos en todos los factores que se consideren cruciales en relación con la práctica de ellos mediante la WebQuest. A tal fin, comenzaremos este capítulo examinando los procesos más relevantes de la lectura en una primera y segunda lengua, así como estudiando los distintos componentes y teorías del proceso lector y las implicaciones pedagógicas que conllevan, que se concretarán más adelante en los principios del diseño de las actividades lectoras. Entre todos los factores que influyen en la lectura, prestaremos especial atención a los siguientes: los distintos tipos de lectura, la elección del texto, el conocimiento léxico y las estrategias de comprensión lectora.

Del mismo modo, se abordará y tratará el tema de la adquisición de vocabulario en una L2, sobre todo desde la perspectiva del aprendizaje léxico a través de la lectura. Esto es así porque, en primer lugar, como es sabido, existe una estrecha relación entre ambos aspectos y además porque la WebQuest que finalmente definiremos estará orientada al aprendizaje y mejora de ambos. Así pues, trataremos muy especialmente de cómo se aprende vocabulario a través de la lectura y cómo se mejora la lectura si se aprende vocabulario. A continuación, analizaremos la adquisición del léxico de manera intencionada o directa, e incidental o indirecta, y finalmente, se estudiarán las estrategias que tienen que ver con la competencia léxica y el proceso lector.

Este capítulo concluye con la elaboración de una serie de principios que pueden ser útiles para el diseño tanto de una actividad sencilla y única, como para el planteamiento de un curso de lectura.

2.1 La comprensión lectora

La lectura es una de las cuatro destrezas consideradas esenciales en el aprendizaje de una segunda lengua, algunos incluso la consideran como la destreza más importante para el aprendizaje de una L2 (Krashen, 1997; Carrell, 1989b). En realidad, esta importancia depende de los objetivos lingüísticos y no lingüísticos que se pretendan alcanzar con el aprendizaje de una L2. Lo que se puede afirmar es que la lectura es la destreza que puede ser desarrollada con mayor autonomía. Según Carrell y Grabe (2002) la lectura representa la primera modalidad en la que los alumnos de una segunda lengua pueden aprender por sí mismos fuera de la clase y ésta es una de las razones que más han contribuido al interés por la investigación en el proceso lector en las últimas décadas.

Parece, pues, lógico iniciar este capítulo sobre la lectura de una segunda lengua con la definición del constructo de la lectura:

Una forma sencilla de definirla es la enunciada por Grabe y Stoller (2002:4): “reading can be thought as a way to draw information from a text and to form an interpretation of that information”. Sin embargo, como los mismos autores comentan, esta definición no dice mucho de lo que ocurre cuando leemos, o de cómo se llega a la comprensión de un texto. Otras definiciones similares, también enfatizando el componente cognitivo, son las que proponen Day y Bamford (1998:12): “reading is the construction of meaning from a printed or written message”, y la de Nuttall, para la cual la lectura tiene un objetivo primordial que es “to get meaning from the text” (1996:4).

Otras interpretaciones del término lectura son más descriptivas y transmiten una idea del proceso en sí. Así para Anderson (1999:1) “reading is an active, fluent process which involves the reader and the reading material in building meaning”, esta definición tiene relación con un acercamiento interactivo a la lectura y

concuerta con la afirmación de Rumelhart (1977) de que la lectura implica al lector, al texto y a la interacción entre el lector y el texto.

Por otra parte, Carrell y Grabe (2002) opinan que la lectura puede definirse principalmente en función de los objetivos que se pretenden conseguir. Así, considerando que los objetivos más habituales de la lectura en una lengua extranjera están relacionados con la comprensión y con el aprendizaje de la lengua misma, estos autores coinciden con Urquhart y Weir en que la lectura “is the process of receiving and interpreting information encoded in language form via the medium of print” (1998:22), pero para completar dicha definición Carrell y Grabe añaden una descripción resumida de los componentes que intervienen en su proceso, lo que a su vez refleja la complejidad de la naturaleza de la lectura en una L2:

Thus, a definition of reading requires some recognition that a reader engages in processing at the phonological, morphological, syntactic, semantic and discourse levels, as well as engages in goal setting, text-summary building, interpretative elaborating from knowledge resources, monitoring and assessment of goal achievement, making various adjustments to enhance comprehension, and making repairs to comprehension processing as needed. (Carrell y Grabe, 2002:234)

Tras este repaso de aproximaciones, podemos concluir que:

La lectura es una actividad que entraña la interacción entre el texto y el lector, produciéndose una sinergia de distintos elementos procedentes del texto: morfológicos, sintácticos semánticos y discursivos, con otros pertenecientes al lector mismo: factores cognitivos y de conocimiento previo, siendo el objetivo principal el alcanzar la comprensión del texto.

Siendo así, gran parte de la investigación acerca de la lectura ha estado encaminada a la comprensión de los procesos tanto cognitivos como lingüísticos que tienen lugar cuando leemos.

La mayor parte de la investigación realizada sobre el proceso lector lo ha sido en el campo de la L1, pero también existen innumerables trabajos en el contexto de una L2 y otros que contrastan la lectura en una L1 y una L2. En nuestro trabajo procuraremos reflejar todos los hallazgos de interés en cualquiera de estos campos, especialmente las conclusiones que atañen a la lectura en una segunda lengua.

2.2 Componentes del proceso lector

Pasemos ahora a analizar qué sucede cuando leemos, qué procesos se producen cuando el lector se encuentra e interactúa con el texto.

Una idea generalmente aceptada es que la lectura puede dividirse en dos componentes esenciales que son la decodificación o reconocimiento de las palabras y la comprensión de lo que éstas significan. Está claro que cuando leemos nos implicamos en una actividad mental que en unos casos es automática y en otros es consciente (Alderson, 2000). Como veremos, todos los procesos que tienen lugar cuando leemos se corresponden con uno de los dos componentes citados y se desarrollan en una de las dos modalidades, es decir, la automática, inconsciente y la consciente.

Así pues, cuando leemos se activan una serie de procesos que generalmente se han dividido en dos categorías: procesos de nivel inferior (*lower-level or bottom-up processes*) y procesos de nivel superior (*higher level or top-down processes*).

Los procesos de nivel inferior son los procesos lingüísticos que conciernen principalmente a la decodificación y reconocimiento (Paran, 1997), normalmente representan los procesos lingüísticos más automáticos (Grabe y Stoller, 2002) y están basados en el texto.

Los procesos de niveles superiores se definen en torno al lector y representan los procesos de comprensión que hacen uso del conocimiento previo del lector y de las estrategias lectoras de inferencia (Grabe y Stoller, 2002).

2.2.1 Procesos de nivel inferior o de abajo-arriba (*bottom-up*)

Grabe y Stoller (2002) ofrecen una descripción de los procesos que se activan cuando leemos. Para comenzar, analicemos qué procesos de nivel inferior tienen lugar durante la lectura:

Acceso al léxico, o lo que es lo mismo, **reconocimiento de palabras**. La investigación dedicada a este aspecto ha demostrado que para que la lectura sea fluida es preciso que el proceso por el cual se reconocen las palabras se produzca de forma rápida y automática. Pero, mientras que el reconocimiento de palabras es automático en una L1, no ocurre lo mismo en una L2 en la que normalmente se requiere una atención consciente (Kern, 1989). Así, Favreau y Segalowitz (1983) llegan a esta conclusión tras un estudio en el que incluso participaron sujetos con un buen nivel lingüístico en la L2, aunque menor que en la L1. En otro estudio posterior Segalowitz y Segalowitz (1993) demostraron que la práctica en tareas de reconocimiento de palabras se traduce en una respuesta más rápida y estable. Lo que sugiere que los lectores deben recibir entrenamiento en este tipo de proceso. Dada la importancia que tiene el reconocimiento de palabras y otros aspectos del vocabulario en la lectura, nos dedicaremos a ellos con más detalle en otro momento de este capítulo.

Otro proceso que se da paralelo al reconocimiento de las palabras es el **análisis sintáctico**, necesario para entender el significado de las frases. De nuevo éste es un proceso que, en ausencia de problemas gramaticales, se da de forma rápida y automática. Pero en este caso parece que la necesidad de promover un desarrollo rápido y automático del análisis sintáctico en los lectores de una L2 es menos importante porque, como argumentan Grabe y Stoller, “most L2 students develop an overt knowledge of L2 grammatical structures before they become L2 fluent readers” (2002:23). No obstante, la mayor o menor destreza tanto en el reconocimiento de las palabras como en el análisis sintáctico ha demostrado ser un factor decisivo que diferencia a lectores competentes de los no competentes (Nassaji, 2003).

El tercer proceso que comienza de manera automática cuando leemos es el **análisis semántico** que Grabe y Stoller denominan “semantic proposition

formation” definiéndolo como “the process of combining word meanings and structural information into basic clause-level meaning units” (2002:23). Igualmente, este proceso es menos automático en un lector de una L2 que deberá detenerse cuando tenga problemas de comprensión para considerar de manera consciente la construcción del significado.

Para concluir con los procesos de nivel inferior tenemos que referirnos a la **activación de la memoria de trabajo** (*working memory activation*), que es el proceso por el cual se coordinan los tres procesos anteriores que, como hemos visto, ocurren de manera automática durante la lectura fluida. La memoria de trabajo es una memoria de cortos periodos que consiste en un sistema de mantenimiento temporal y procesamiento de la información. No es una memoria de almacenamiento sino de retención de la información más recientemente adquirida, que sólo tiene una duración de segundos mientras se producen los procesos de combinación de dicha información.

2.2.2 Procesos de nivel superior o de arriba-abajo (*top-down*)

En cuanto a los procesos de nivel superior, según Grabe y Stoller, estos representan lo que generalmente entendemos por comprensión lectora. Para estos autores, el proceso fundamental entre los superiores es la **coordinación de las ideas** del texto sobre las que se sustenta el mismo o que representan sus puntos principales, con objeto de formar una **representación del significado del texto**, esto es lo que Perfetti et al. (2001) denominan “the text base”, y Grabe y Stoller “a text model of reading comprehension” que lo explican como: “as the reader continues builds an understanding of the text, the set of main ideas that the reader develops is the text model of comprehension” (2002: 26).

Sobre ese modelo emergente del texto el lector comienza a construir su propia **interpretación del texto** (*the situational model of reading comprehension*) que se ve influenciada por variables dependientes del lector como el conocimiento previo, inferencias, sus objetivos y motivaciones, y variables relacionadas con el texto y la actividad a realizar.

El conocimiento previo constituye el siguiente paso en los procesos superiores establecidos por Grabe y Stoller, e interviene en el momento en que el lector se encuentra con el texto, e interactúa con él interpretándolo en función del mundo que el lector conoce. De manera que el conocimiento previo no sólo influye a lo largo del proceso sino también en lo que finalmente se comprende (Alderson, 2000).

Un paso más en la escala de los procesos de nivel superior corresponde al proceso que coordina la construcción del modelo del texto y la interpretación del mismo. Grabe y Stoller lo denominan **proceso de control ejecutivo** (*executive control processing*) y consiste en supervisar y hacer un seguimiento de la comprensión y de las estrategias necesarias, así como establecer objetivos y resolver los problemas de comprensión que se presenten. El buen lector puede alcanzar una cierta automaticidad en la forma de realización de los procesos de nivel superior, tras una práctica lectora amplia, pero, generalmente son procesos que se desarrollan de manera más consciente, especialmente el proceso de control ejecutivo. Por tanto, la instrucción acerca de la percepción y de la realización del proceso puede ser necesaria para una lectura con éxito, y aún más en el caso de lectores de una L2.

2.3 Modelos básicos del modelo lector

La aplicación de los procesos que acabamos de describir al campo de la metodología de la lectura ha dado lugar a una serie de modelos que describen el proceso lector desde distintas perspectivas. Por lo general se tienden a distinguir tres tipos de modelos:

2.3.1 Modelos de procesamiento inferior (*bottom-up*)

Los denominados modelos de procesamiento inferior o de abajo a arriba (*bottom-up* o *data-driven*) enfatizan los procesos a nivel inferior de lectura y dependen básicamente de la información presente en el texto (Anderson, 1999). De modo que la comprensión se inicia procesando la unidad lingüística más pequeña y ascendiendo en la escala: letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, oraciones,

etc. procediendo al reconocimiento y decodificación de cada uno de los elementos en progresión ascendente. Por tanto, además de las unidades de texto mencionadas, otro componente de este modelo son los procesos de nivel inferior referidos anteriormente, tales como el reconocimiento de letras y palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico (Urquhart y Weir, 1998; Grabe y Stoller, 2002). El ejemplo más citado de este modelo es el de Gough (1972) para quien la lectura es un proceso lineal que comienza con la intervención del sistema visual que reconoce las letras para, paso a paso, llegar a transferirlas al sistema fonológico para su reconocimiento completo. (Purcel-Gates, 1997). Este proceso de abajo a arriba se lleva a cabo sin intervención de ningún factor procedente del lector. El objetivo del proceso es que la mayor parte del mismo ocurra automáticamente ya que cuanto más automático es el reconocimiento más fluida es la lectura.

2.3.2 Modelos de procesamiento superior (*top-down*)

Por el contrario, los modelos de procesamiento superior o de arriba a abajo (*top-down* o *concept-driven*) proponen que la comprensión comienza con las aportaciones que el lector hace, éstas proceden de su conocimiento previo, expectativas, suposiciones o de sus preguntas acerca del texto (Aebersold y Field, 1997). De manera que los que se enfatizan son los procesos de nivel superior. Este modelo será el embrión de la teoría de los esquemas mentales que analizaremos más adelante. Tanto Goodman (1967) como Smith (1973) desarrollaron una perspectiva psicolingüística de la lectura que tradicionalmente se enmarca dentro de los modelos de procesamiento superior. Según Goodman (1967), la lectura es “a psycholinguistic game” en el que el lector predice o adivina el significado del texto sobre la base de una información mínima del texto y un uso máximo del conocimiento previamente activado, tratando así de reconstruir el mensaje codificado del escritor. Goodman veía este acto de reconstrucción como: “a cycling process of sampling, predicting, testing and confirming” (Coady, 1979:5).

Por su parte Smith (1973) entiende que los lectores comprenden lo que leen porque pueden ir más allá de la representación gráfica al ponerla en contacto con los conocimientos acumulados en la memoria. Esta idea de la interacción de los

conocimientos previos del lector con el texto es la base de los modelos de procesamiento superiores y de la denominada teoría de los esquemas mentales (*schema theory*) que analizaremos más adelante. Según estos modelos el lector se aproxima al texto con una serie de expectativas basadas en lo que conoce sobre el tema, y a medida que avanza en la lectura esas expectativas se confirman o no, en cuyo caso surgen otras expectativas que pasan por el mismo proceso.

Es interesante destacar que, a partir de la propuesta psicolingüística de Goodman, Clarke y Silberstein (1977:137) infieren una serie de principios que a su vez aplican a la enseñanza de la lectura en una L2. Veamos cuáles son estas inferencias:

- La lectura es un proceso activo en el que el lector utiliza su conocimiento de vocabulario, sintáctico, discursivo y también su conocimiento del mundo.
- La lectura consta de dos componentes: el proceso de comprender y el producto de la comprensión.
- La lectura implica una interacción entre el pensamiento y la lengua.
- Es más eficaz utilizar textos semánticamente completos que textos cortos que son incompletos desde el punto de vista conceptual.

Teniendo en cuenta estos principios y las bases teóricas de los modelos de procesamiento superior o de arriba abajo, Clarke y Silberstein (1977:137) opinan que los objetivos que debe tener el profesor son:

- Entrenar a los alumnos para determinar con antelación cuáles son sus objetivos y expectativas ante una actividad de lectura determinada.
- Enseñar a los alumnos a utilizar las estrategias de lectura apropiadas a la tarea que se tiene que realizar.
- Animarlos a arriesgarse a pronosticar y a ignorar los impulsos de conseguir una comprensión total.
- Proporcionar estímulo y práctica en usar el menor número de pistas sintácticas y semánticas posibles para obtener la mayor cantidad de información a lo largo de la lectura.

Como veremos en el apartado dedicado a las estrategias lectoras, la aportación de Clarke y Silberstein ha sido decisiva en el terreno pedagógico de la lectura en una L2.

2.3.3 Modelos interactivos

Por último, los modelos de procesamiento más ampliamente aceptados en la actualidad son los denominados Interactivos los cuales reconocen la interacción simultánea de los modelos de procesamiento inferior y de procesamiento superior a lo largo del proceso lector. Es lógico que exista un mayor consenso en torno a los modelos interactivos ya que como opina Nuttall:

[...] in practice a reader continually shifts from one focus to another, now adopting a top-down approach to predict the probable meaning, then moving to the bottom-up approach to check whether that is really what the writer says. This has become known as interactive reading. (Nuttall, 1996:17)

Una de las primeras propuestas de modelo interactivo fue la de Rumelhart (1977) que ofreció una alternativa a los modelos de procesamiento inferior. En ella los distintos elementos lingüísticos ortográficos, léxicos, sintácticos, y semánticos podían interactuar al mismo tiempo y no de manera secuencial.

Por su parte Stanovich (1980) afirma que la síntesis que se obtiene en los modelos interactivos se basa en la información proporcionada por numerosas fuentes. El modelo propuesto por éste es conocido como “interactive-compensatory model”, según el cual un lector puede compensar las deficiencias o falta de conocimiento en una determinada área (ej. léxico) apoyándose en otra fuente de conocimiento (ej. el contexto). Como veremos más adelante este tipo de modelo interactivo tiene claras implicaciones para la enseñanza de la lectura en una segunda lengua.

Hay que decir que también el modelo de Goodman (1967, 1997) es considerado por Urquhart y Weir (1998) como interactivo en gran medida puesto que, según expone Goodman, el lector utiliza varias fuentes de información de manera cíclica, según lo necesita, para comprender el texto.

Reading is "a psycholinguistic guessing game," one in which a tentative reader processes information from three cuing systems, which I called graphophonic, syntactic, and semantic. In this guessing game, the reader uses strategies to sample and select from the information in the text, makes predictions, and draws inferences, confirms or disconfirms and regresses when necessary to make necessary corrections. Starting with visual input the reader forms perceptions, assigns wording and syntax, and brings meaning to the text, all the time keeping the focus on making sense, constructing meaning. (Goodman, 1997: 596)

Como se ve, más bien parece que Goodman (1997) considera su modelo un modelo que participa de los modelos de procesamiento inferior y superior.

Para concluir, puesto que la lectura requiere de la participación de los procesos en ambos sentidos: "successful reading requires skill in both top-down and bottom-up processing" (Silberstein, 1994:8), la consiguiente implicación pedagógica es la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias variadas para facilitar el procesamiento del texto tanto a niveles inferiores como superiores. Del mismo modo, el profesor debe procurar proporcionar el conocimiento lingüístico y el conocimiento respecto al contenido que se va a necesitar para darle sentido al texto asignado (Eskey, 1997). Esto se hace normalmente a través del planteamiento de actividades previas a la lectura.

2.3.4 Teoría de los esquemas mentales (*schemata*)

Como ya hemos apuntado en la sección anterior, la teoría de los esquemas mentales se relaciona normalmente con los modelos de procesamiento superior (*top-down models*), ya que tanto la teoría como los modelos aludidos otorgan gran importancia al concepto del conocimiento previo. No obstante, desde el punto de vista de la teoría de los esquemas, la lectura sería un proceso interactivo porque los datos que se necesitan para activar los esquemas mentales proceden en primer lugar de los procesos de nivel inferior (ej. reconocimiento de palabras) y, a continuación, intervienen los procesos de nivel superior (ej. inferencias) con objeto de facilitar su asimilación por el lector (Carrell, 1983a):

The data that are needed to instantiate or fill out the schemata become available through bottom-up processing; top-down processing facilitates their assimilation if they are anticipated or consistent with the listener or reader's conceptual set. (Carrell, 1983a:82)

Los principales rasgos del concepto de esquema mental pueden encontrarse ya en los escritos de Kant cuando hablaba de “las estructuras innatas” de conocimiento (Urquhart y Weir, 1998). Pero es en la década de los treinta cuando el psicólogo Bartlett (1932, *apud* Urquhart y Weir, 1998) aplica esas ideas a sus estudios sobre la memoria y comienza a desarrollar la teoría de los esquemas mentales (*schema theory*). La idea clave sobre la que se sustenta esta teoría es expuesta por Urquhart y Weir al comentar los resultados del experimento de Bartlett (1932). En dicho experimento Bartlett pretendía que unos sujetos británicos recordaran una historia popular americana que no formaba parte de su cultura, aunque la lengua de la historia era la suya propia.

It appeared that for comprehension and remembering to take place, the linguistic input needed to match existing mental configurations or concepts. Input that did not match the configuration was not remembered, even though it presented no actual linguistic difficulty. (Urquhart y Weir, 1998:70)

Estas configuraciones o conceptos se almacenan en el cerebro organizados de forma jerárquica, de modo que “los conceptos generales incluyen los específicos muy a la manera de cómo funciona el lenguaje informático, organizado en directorios, subdirectorios y archivos” (Pérez Basanta, 1994:441).

Posteriormente Rumelhart dedicó gran atención a este concepto y a él debemos la siguiente descripción del mismo:

Schemata are the building blocks of cognition. They are the fundamental elements upon which all information processing depends. Schemata are employed in the process of interpreting sensory data (both linguistic and non-linguistic), in retrieving information from memory, in organizing actions, in determining goals and subgoals, in allocating resources, and, generally, in guiding the flow of processing in the system. (Rumelhart, 1980:33)

Del mismo modo, el concepto fue ampliamente desarrollado en la década de los ochenta por Carrell y Eisterhold (1983). Carrell ha dedicado gran parte de su investigación al estudio de la influencia de los esquemas mentales en la L1 y en la L2 con conclusiones a las que nos referiremos más adelante.

Como ya hemos comentado, en la base de la teoría de los esquemas mentales se encuentra el concepto del conocimiento previo. Según esta teoría, la activación del conocimiento previo, denominado en este caso *schemata*, es fundamental para la comprensión del texto, ya que, cuando leemos un texto, interpretamos la información de acuerdo con nuestros esquemas mentales previos. Por otro lado, a la vez que interpretamos también integramos la nueva información dentro de esos esquemas.

So a schema grows and changes throughout our lives, for as long as we retain the capacity to learn. Thus reading at the same time makes use of existing schemata and modifies them. In a responsive reader – one who is alert and actively processing the ideas in the text – the relevant schemata are activated. (Nuttall, 1996:8)

Algunos autores han utilizado otros términos para hacer referencia a este concepto del conocimiento previo, como por ejemplo *scripts* (Schank y Abelson, 1977) o *frames* (Minsky, 1975), pero las diferencias entre las distintas teorías son básicamente insignificantes.

Igualmente se han hecho algunas distinciones dentro de los esquemas mentales, la más conocida es la que hace Carrell (1983a) entre “esquemas formales” y “esquemas de contenido”. Así, define los esquemas formales como: “background knowledge about the formal, rhetorical, organizational structures of different kind of texts” (Carrell, 1983a: 83). En este sentido, los esquemas formales tienen que ver con los esquemas lingüísticos que se activan y que permiten el reconocimiento de las palabras o las relaciones sintácticas o semánticas de un texto. Del mismo modo, dentro de los esquemas lingüísticos incluye las distintas estructuras textuales o discursivas que pueden ser determinantes para la comprensión lectora.

Por su parte, los esquemas de contenido incluirían el conocimiento del área del contenido de un texto. Ese contenido puede ser muy amplio y puede referirse a un conocimiento general del mundo, un conocimiento acerca del tema en cuestión o a un conocimiento cultural que corresponde a un grupo o sociedad determinada (Alderson, 2000).

Veamos por último las implicaciones metodológicas de esta teoría en relación con la lectura en una L2. De acuerdo con Carrell, desde la perspectiva de la teoría de los esquemas, la adquisición de una segunda lengua puede ser entendida, en parte, como: “the process of acquiring appropriate new formal and content schemata and of learning to instantiate or activate the appropriate schema during comprehension” (Carrell, 1984b:105).

Esto nos lleva a pensar que cuando se producen fallos en la comprensión de un texto en una L2, puede deberse, en parte, a que el lector carece de los esquemas requeridos por el texto o a que no consigue activarlos a pesar de disponer de las claves que lo pongan en contacto con el conocimiento previo que posee, o bien, puede que el problema resida en que no se proyecte el esquema adecuado (Hudson, 1982). Además, el lector de una segunda lengua puede estar tan ocupado con el texto lingüísticamente que no consiga conectar éste con el conocimiento previo que posee (y que sí utilizaría en el caso de leer en su primera lengua). Éstas son las conclusiones de Carrell (1983b) tras observar los resultados de un estudio llevado a cabo con un grupo de lectores de L1 y otro grupo de lectores de L2. Dichos resultados sugerían que, cuando el texto proporcione unas claves contextuales, los lectores de la L1 hacían uso del conocimiento previo en sus tres componentes: “contexto”, “transparencia” y “familiaridad” (Carrell, 1983b), en cambio los lectores de L2 no hacían uso de ninguno de esos componentes del conocimiento previo.

Por consiguiente, la teoría de los esquemas mentales y las conclusiones de éste y otros estudios semejantes (Hudson, 1982; Carrell, 1983b) sugieren las siguientes indicaciones metodológicas:

- En primer lugar, el profesor debe proporcionar al alumno de L2 el

correspondiente conocimiento previo necesario para enfrentarse al texto en cuestión, sobre todo si este tiene que ver con un contenido relacionado con la cultura de la segunda lengua y,

- En segundo lugar, el profesor debe enseñar estrategias que permitan al lector acceder y utilizar ese conocimiento previo para favorecer la comprensión del texto (Carrell, 1983b).

La teoría de los esquemas mentales ha originado numerosos estudios y su influencia se deja sentir en los planteamientos pedagógicos de la lectura, pero, al mismo tiempo, también ha generado bastantes críticas que, en general la acusan de sustentarse sobre planteamientos empíricos indeterminados.

2.4 Lectura intensiva y lectura extensiva

Tradicionalmente, la distinción entre lectura intensiva y lectura extensiva obedece a razones pedagógicas y por ello podemos definir las basándonos en su utilización en el aula.

In intensive reading students normally work with short texts with close guidance from the teacher. The aim of intensive reading is to help students obtain detailed meaning from the text, to develop reading skills- such as identifying main ideas and recognizing text connectors- and to enhance vocabulary and grammar knowledge.
(Renandya y Jacobs, 2002:296)

Durante la lectura intensiva los alumnos tienen la ocasión de ejercitar estrategias de lectura de forma controlada, al realizar los ejercicios que acompañan al texto que pueden abarcar distintos aspectos: vocabulario, gramática, coherencia, comprensión, etc. De esta manera el alumno adquiere habilidades lectoras que le permitirán enfrentarse a otros textos cada vez con más fluidez. Entre las estrategias que normalmente se ponen en práctica durante la lectura intensiva Aebersold y Field (1997: 45) incluyen las siguientes:

- Enfrentarse al texto con distintos niveles de comprensión (ideas principales vs. detalles).
- Comprender lo que se implica frente a lo que se establece.
- Argumentar qué inferencias razonables puede hacer un lector.
- Determinar el orden en el que se presenta la información y su efecto en el mensaje.
- Identificar palabras que conectan ideas entre sí.
- Identificar palabras que suponen el paso de una sección a otra.
- Darse cuenta de qué palabras indican la certeza del autor sobre la información presentada.

A esta relación de estrategias podemos añadir:

- Adivinar palabras por el contexto.
- Identificar relaciones semánticas.
- Identificar qué palabras son importantes para la comprensión del texto y cuáles no lo son.
- Identificar qué información es primordial y cuál es secundaria.
- Identificar los problemas del texto.

En cuanto a la lectura extensiva, ésta se asocia generalmente con la lectura de gran cantidad de textos para captar el significado global del contenido. De manera que: “readers are more concerned with the text rather than the meaning of individual words or sentences” (Bamford y Day, 1997:8). Son muchos los que han recomendado encarecidamente su práctica (Nuttall, 1996; Krashen, 1993; Carrell y Grabe, 2002). Así, Nuttall (1996:128) opina que la lectura extensiva es una de las mejores formas de aprender una segunda lengua: “the best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it”.

Day y Bamford, (1998:8) ofrecen un conjunto de características que consideran las más destacadas de un programa de lectura intensiva.

1. Los alumnos leen lo más posible, dentro y fuera de la clase.
2. Los materiales de lectura incluyen una amplia variedad de temas con objeto de animar a la lectura por diferentes motivos y razones.

3. Los alumnos eligen lo que desean leer y tienen libertad para dejar de leer lo que deja de interesarles.
4. Los propósitos por los que los alumnos leen están relacionados con el placer, la información y la comprensión general. Estos propósitos están determinados por la naturaleza de los materiales y los intereses de los alumnos.
5. La lectura es un objetivo en sí mismo. Hay pocos o ningún ejercicio después de la lectura.
6. Los materiales que leen los alumnos se encuentran dentro del nivel de competencia lingüística de éstos en términos de vocabulario y gramática. Los diccionarios se usan en raras ocasiones durante la lectura para que no se interrumpa la lectura fluida.
7. La lectura se lleva a cabo en silencio e individualmente, al ritmo propio del alumno. Fuera de la clase, dónde y cuándo el alumno decida.
8. La velocidad lectora suele ser más bien rápida que lenta, puesto que los alumnos utilizan libros y materiales fácilmente comprensibles.
9. Los profesores orientan a los alumnos hacia los objetivos del programa, explican la metodología y toman nota del progreso de los alumnos.
10. El profesor actúa como un modelo a imitar que demuestra en todo momento cuales son las características del buen lector.

Por consiguiente, con la lectura extensiva se pretende que los alumnos lean lo más posible y por placer. Para ello habrá que tener en cuenta el nivel, los gustos y la motivación. Los beneficios que se obtendrán con esta práctica han sido descritos así por Grabe (1991):

[...] students need to read extensively. Longer concentrated periods of silent reading build vocabulary and structured awareness, develop automaticity, enhance background knowledge, improve comprehension skills, and promote confidence and motivation. In short, students learn to read by reading. (Grabe, 1991:396)

Estos beneficios han sido confirmados ampliamente por la investigación realizada en este campo. Así, varios estudios llevados a cabo por Mason y Krashen (1997) demostraron que, efectivamente, los alumnos que participaron en los programas de la lectura extensiva tuvieron ganancias en la comprensión lectora y además

mejoraron la escritura y la velocidad lectora. Pero, para estos autores lo más sorprendente fue la evidente mejora de la actitud hacia la lectura de los sujetos experimentales: “many of the once reluctant students of EFL became eager readers. Several wrote in their diaries that they were amazed at their improvements” (Mason y Krashen, 1997: 93).

En cuanto a la adquisición y refuerzo del vocabulario, la investigación llevada a cabo (Nagy et al. 1985, 1987; Day, Omura y Hiramatsu 1991; Dupuy y Krashen, 1993) confirma que la amplia exposición del alumno a la lengua en su contexto, como ocurre en la lectura extensiva, produce un incremento gradual del vocabulario a través de la interacción con el texto. Esto es así a pesar de que todas las investigaciones apuntan a que el aprendizaje de palabras de forma incidental y con un solo encuentro es sólo del orden del 5% al 15%, (Coady, 1997). Por tanto, el valor de la lectura extensiva reside en los sucesivos encuentros con las palabras, lo que ayudará a que finalmente éstas se aprendan.

Abundando en la relación entre la lectura y el vocabulario, según Nation (1997, 2002) existen dos formas de conseguir que el aprendizaje de vocabulario sea duradero, una es proporcionar suficientes oportunidades de lectura con un vocabulario adecuado al nivel del alumno, de manera que se produzcan los encuentros necesarios para que las palabras sean aprendidas. La otra forma es consolidar la lectura extensiva con el estudio directo del vocabulario en cuestión.

Una aportación interesante de Renandya et al. (1999) y Renandya y Jacobs (2002), por las implicaciones pedagógicas que conlleva (sobre todo en relación con la WebQuest), es su convicción de que la efectividad de la lectura extensiva puede ser reforzada mediante la realización posterior de actividades de producción oral y escrita: “This talking and writing can help make the reading more comprehensible and may provide a means for students to “infect” each other with the joy of reading” (Renandya y Jacobs, 2002:299).

Renandya y Jacobs (2002) señalan que no todos los investigadores del campo de la lectura extensiva consideran conveniente incluir este tipo de actividades posteriores a la lectura, pero, aunque se pueda objetar que el lector puede perder gusto por leer por los motivos antes apuntados, para estos

académicos (Renandya et al., 1999) este tipo de actividades son recomendables porque son de utilidad para:

- reforzar lo que los alumnos han aprendido en la lectura,
- dar un sentido de progreso a los alumnos, y
- ayudar a que los alumnos compartan información sobre el material que pueden leer o descartar.

A pesar de los beneficios y las razones por las que se recomienda la lectura extensiva, ésta es una práctica que se ha empleado en relativamente pocas ocasiones en la segunda lengua, en contraste con la lectura intensiva. Para Day y Bamford (1998) esto es así por diversas causas entre las que vamos a destacar:

- Creer que no se debe comenzar a leer de forma extensiva antes de tener un conocimiento sólido de una segunda lengua.
- Considerar que para adquirir fluidez y llegar a ser un buen lector es suficiente con la práctica de la lectura intensiva y, en consecuencia, dedicarse a actividades de lectura intensiva que se centra en la práctica de las estrategias lectoras.
- Una mayor necesidad de tiempo para llevar a cabo actividades de lectura extensiva.
- El cambio del rol del profesor, que pasa de ser instructor y controlador (lectura intensiva) a ser guía y facilitador (lectura extensiva).

Muy en consonancia con el pensamiento de Day y Bamford, lo que pretendemos a través de la lectura extensiva se podría resumir en lo siguiente (Day y Bamford, 1998: 45):

- Tener una actitud más positiva hacia la lectura en una segunda lengua.
- Sentirse más confiados y motivados cuando leen en una segunda lengua.
- Leer sin detenerse ante todas las palabras desconocidas.
- Aumentar la capacidad de reconocimiento de palabras.
- Incrementar la velocidad lectora.
- Aprender a seleccionar los materiales de lectura.

Para concluir este apartado, podemos afirmar, de acuerdo con Carrell y Grabe (2002), que la lectura extensiva en una segunda lengua es beneficiosa, y en consecuencia debe ser un componente de cualquier programa de lectura.

Esto no significa que la práctica de estrategias específicas por medio de la lectura intensiva deba ser abandonada, pero sí refuerza la idea de que la combinación de ambas modalidades de lectura es recomendable: “an intensive reading component in conjunction with other focused reading instruction is highly warranted”. (Brown, 2001:301)

2.5 El texto

Uno de los aspectos fundamentales en el proceso lector es el texto en sí mismo con todas las variables que pueden afectarle. Debemos puntualizar que cuando hablamos de texto no nos referimos solamente a un material impreso en formato de libro y correspondiente a un género determinado sino a cualquier tipo de manifestación siempre que incluya la representación gráfica de palabras. En palabras de Aebersold y Field:

[...] people read many different types of texts everyday, such as labels [...], advertisements [...] and notes [...], to name only a few. Texts can be anything from a few words, to one sentence, to thousands of words comprising thousands of sentences. (Aebersold y Field, 1997:9)

Cuando el lector de una L1 se encuentra con un determinado tipo de texto normalmente sabe por su tipología cuál es el objetivo de la lectura del mismo y, por consiguiente, se activan los esquemas mentales que le permiten comprenderlo (Brown, 2001). Sin embargo, en el caso de un lector de segunda lengua, puede ocurrir que no aprecie las diferencias textuales o de género y no sepa a qué esquemas puede recurrir para la comprensión. Por lo tanto, parte del trabajo del profesor consiste en ayudar a los alumnos a distinguir las características de los distintos textos:

Part of your job as a teacher is to enlighten your students of features of these genres and to help them to develop strategies for extracting necessary meaning from each.
(Brown, 2001:303)

Pasemos ahora a analizar en detalle los aspectos que van a repercutir de forma directa en la lectura desde el punto de vista pedagógico.

2.5.1 La selección de textos

A la hora de elegir un texto para la lectura en una L2 hay que tener en cuenta algunos criterios que permitan hacer una selección idónea en cada caso. Nuttall (1996) establece tres criterios a aplicar en la evaluación de los posibles textos: “suitability of content”, “exploitability” y “readability”.

Con el término ***suitability of content*** Nuttall denomina lo que para Day (1994) es “interest”, ambos términos se refieren al interés que el texto despierta en el lector, es decir, en qué medida lo consideran entretenido, interesante y adecuado a sus objetivos como lectores de una L2. Este interés que el texto suscita en los lectores es considerado uno de los factores más relevantes en el éxito del proceso lector. Así lo expresa Williams (1986:42) en el primero de los diez principios que él propone para enseñar a leer: “in the absence of interesting texts, very little is possible”.

Por su parte, Day (1994) opina que cuando el tema de un texto carece de interés para los alumnos, su motivación para leer se reduce considerablemente. Y propone que una manera de que el texto atraiga el interés de los alumnos es que contenga información desconocida o nueva para ellos pero en la cantidad justa:

Too much new information in a story makes it difficult to read, regardless of the interest level; a passage that contains relatively little new information can be boring.
(Day, 1994:21)

En cuanto al criterio denominado ***exploitability***, podemos decir que un texto es explotable o servible cuando facilita el aprendizaje, es decir, permite alcanzar los

objetivos pedagógicos que se persiguen. Nuttall (1996) lo define como “the facilitation of learning”.

Así, distintos tipos de textos sirven para practicar determinadas estrategias y, en consecuencia, lo importante a la hora de seleccionar el texto según este criterio es comprobar que el pasaje elegido nos va a facilitar la preparación de los ejercicios y actividades que necesitamos de manera espontánea y directa.

Por *readability*, Nuttall entiende la adecuada dificultad léxica y sintáctica de un texto según el nivel de los alumnos, de manera que su dificultad no los abrume provocando frustración y falta de motivación; esto es, la “comprensibilidad” de un texto. Partiendo de que la dificultad del texto tiene que ver con los aspectos léxicos y las estructuras sintácticas del mismo, han surgido numerosas propuestas de índices y fórmulas matemáticas para calcular el grado de *readability* de un texto (ej. FOG index, Flesh formula) (cf. Alderson, 2000); en la mayoría de los casos se basan en la correlación que hay entre la dificultad del texto y la longitud de las palabras o de las frases.

Pero estas fórmulas han sido criticadas con el argumento de que sólo miden rasgos lingüísticos superficiales. Así Carrell (1987) realiza un estudio sobre las distintas formas de medida y concluye que no existe una fórmula tal que pueda medir lo que denominamos *readability*. Además, según esta autora, dicho término tiene un sentido más completo, de manera que el grado de *readability* de un texto hace referencia a la comprensibilidad del texto en los siguientes aspectos: nivel del discurso, sintaxis, léxico, longitud, organización retórica y lógica de las ideas y, el más importante, el conocimiento previo que el texto presupone al lector tanto en el contenido como en la forma.

Como se observa, la elección de un texto en una segunda lengua es una tarea compleja y de ella va a depender, en gran medida, el mayor o menor éxito del proceso lector y su comprensión. Analicemos con más detalle alguno de los aspectos que han suscitado más debate e interés.

2.5.2 El contenido léxico

Este es uno de los factores que más controversia ha generado a la hora de seleccionar un texto, sobre todo en relación con dos cuestiones. La primera concierne a cómo establecer el grado de dificultad del vocabulario de un texto y la segunda al número de palabras desconocidas que es aceptable en un determinado texto (Day, 1994).

Una manera de determinar la dificultad del vocabulario de un texto es contrastarlo con listas de frecuencia de palabras como por ejemplo la *General Service List* (West, 1953) o, más recientemente, las listas que Adam Kilgarriff (1997) elaboró a partir del *British National Corpus*¹. Los resultados que se obtienen nos indicarán qué frecuencia tiene asignada cada una de las palabras del texto de acuerdo con las listas de frecuencia que utilizemos.

Pero, al igual que las fórmulas, las listas de frecuencia no se pueden utilizar como única forma para calcular la comprensibilidad de un texto, porque ello significaría que estamos dejando de tener en cuenta muchos otros factores:

When the word frequency list is used to judge readability of a text, it imposes the assumption that words are of equal difficulty regardless of where they occur, what their grammatical functions are, how they relate to text cohesion, and what kind of contextual support is provided. (Goodman y Bird, 1984:144)

En cuanto al número de palabras desconocidas aceptable en un texto, investigaciones realizadas a este respecto (Laufer, 1992; Hu y Nation, 2000) han llevado a establecer que el nivel umbral (*the threshold level*) por debajo del cual la lectura de un texto en una segunda lengua presentaría problemas para la comprensión es de un 95% de palabras conocidas, es decir, para que se dé una

¹ Kilgarriff mantiene un sitio web especialmente dedicado a su trabajo con dichas listas de frecuencia en la siguiente dirección «<http://www.itri.brighton.ac.uk/%7EAdam.Kilgarriff/bnc-readme.html>»

comprensión del texto adecuada éste no debería de contener más de una palabra desconocida por cada veinte palabras del texto. Nation (2001) afirma que este porcentaje de palabras que es necesario conocer varía ligeramente si se trata de lectura intensiva o extensiva, y también dependiendo del objetivo de la lectura, como se ve en el siguiente cuadro (Nation, 2001:150):

Tipo de lectura	Objetivos del aprendizaje	% vocabulario a cubrir
Lectura intensiva	Desarrollar la lengua. Desarrollar el conocimiento del uso de estrategias	Menos de 95%
Lectura extensiva para incrementar la lengua	Aprendizaje accidental de vocabulario. Estrategias de lectura	Entre 95% y 98 %
Lectura extensiva para adquirir fluidez y desarrollo	Leer rápido	Entre 99% y 100 %

Tabla 2.1 Porcentaje de palabras a cubrir según el tipo de lectura

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, puede resultar difícil encontrar textos que contengan un número de palabras desconocidas aceptable. Una de las propuestas para solucionar este problema es la simplificación del texto, haciendo cambios de palabras o eliminando algunas frases. La otra opción es la preparación del vocabulario previo a la lectura por medio de glosarios y ejercicios que permitan al lector conocer un número mayor de palabras.

2.5.3 La estructura del texto

La estructura del texto es otra variable a tener en cuenta a la hora de elegir los materiales de lectura. Ciertos tipos de textos demandan una determinada estructura, y en algunos casos no es fácil decidir qué influye más en la dificultad del texto, la estructura desconocida o el léxico desconocido. Como señala Alderson a veces la dificultad está más en la organización lingüística: "It could be that what causes difficulty in texts is less the actual content than the way the text is written"

(Alderson, 2000:64). Ello dependerá en realidad de la relación de familiaridad existente entre el texto y el lector.

Según estudios realizados por Salager-Meyer (1991, *apud* Alderson, 2000) tratándose de textos familiares a los lectores, el que la estructura del texto sea más o menos adecuada sólo tiene efectos en los lectores con pocas destrezas. Sin embargo, en el caso de textos poco familiares, aunque el formato esté bien o mal estructurado, no se produce un efecto significativo en ningún tipo de lectores. Lo que significa que el conocimiento previo del contenido que los alumnos puedan tener del texto es fundamental para la comprensión.

Por su parte Carrell (1985, 1984a, 1984b, 1992) ha dedicado especial atención al estudio de la influencia de aspectos relativos a la estructura y a la retórica del texto en la comprensión lectora. Por los resultados obtenidos en esos estudios, Carrell concluye, en primer lugar, que textos mejor organizados según una secuencia temporal o lógica son más fáciles de recordar y, en segundo lugar, que es importante reconocer la organización y la estructura del texto para alcanzar una mejor comprensión, pudiendo entrenar al lector en ese reconocimiento, lo que a su vez le permitirá hacer uso de las estrategias estructurales para reforzar la comprensión y el recuerdo de lo leído:

L2 readers can benefit from an understanding of the text structures which organize L2 texts, and can profit from making those structures explicit through the use of text mapping strategies. (Carrell y Grabe, 2002:245)

La tendencia, por tanto, más que la transformación o simplificación del texto en el ámbito léxico o estructural, es ayudar a los lectores a reconocer las características y dificultades que el texto presenta instruyéndoles en el uso de las estrategias necesarias.

2.5.4 El conocimiento previo

Como ya hemos comentado, el conocimiento previo que el lector posee, tanto en el aspecto formal como en el de contenido, juega un papel importante. Ridgway (1997) ha investigado la influencia del conocimiento previo del lector acerca del

tema tratado por el texto pero teniendo en cuenta el efecto “umbral” -el nivel lingüístico del aprendiz. En su estudio, tras realizar un repaso exhaustivo de las conclusiones obtenidas en otras investigaciones sobre el mismo asunto, Ridgway adopta la hipótesis de partida de que el conocimiento previo acerca de un tema sólo ejercerá una influencia observable en el intervalo que se define entre el punto más bajo y el más alto del umbral de la competencia lingüística. Es decir, aquellos lectores con una competencia lingüística muy baja no podrán beneficiarse del conocimiento previo que tengan sobre un tema específico. Del mismo modo, no habrá diferencias observables en lectores con un alto grado de competencia lingüística, bien tengan conocimiento previo o no del tema en cuestión.

Lo importante de los resultados de su estudio es destacar que existe un área entre esos dos puntos del umbral donde se detecta el efecto beneficioso del conocimiento previo. Por tanto, concluye que a la hora de seleccionar un texto habrá que tener en cuenta dos aspectos cruciales:

- que el texto sea adecuado al nivel de competencia lingüística de los lectores, y
- que el contenido específico del texto esté dentro del campo de interés o de conocimiento de los lectores.

Esto lo resume Ridgway en la siguiente conclusión final:

[...] where possible in terms of class motivation, the use of texts in a specific subject area may facilitate learning, and this provide an argument for content based courses with texts at an appropriate level. (Ridgway, 1997:162)

2.5.5 El tema

La anterior conclusión nos conecta con otra variable importante a la hora de seleccionar un texto, nos referimos al tema. Veamos, pues, qué es necesario tener en cuenta, en relación con los temas de los textos, cuando se trata de desarrollar un programa de lectura en una L2, ya sea de lectura intensiva o extensiva. En primer lugar, como ya hemos analizado, es conveniente elegir temas que se encuentren dentro de los objetivos del curso concreto en el que llevamos a cabo la práctica de la lectura, y dentro del campo de interés específico de los alumnos. Y,

en segundo lugar, se nos presentan dos opciones a elegir: utilizar textos de temas variados o profundizar en un tema concreto.

La primera opción puede ayudar a mantener el interés y la motivación de los alumnos (Day, 1994) debido a la diversidad en los temas, y además nos ofrece la oportunidad de introducir un conjunto de estructuras y un vocabulario extenso. No obstante, hay que tener en cuenta que el número de palabras que se necesitan para la lectura efectiva de materiales auténticos diversos es elevado, del orden de las 5000 palabras (Ostyn y Godin, 1985, *apud* Nation, 2001) y esto apoya la segunda opción cuya propuesta es utilizar textos que profundicen en un mismo tema. Ello nos permite trabajar con un vocabulario más delimitado pero que aparece en un mayor número de ocasiones y por lo tanto es más susceptible de ser aprendido. Esto es lo que Krashen (1981) denomina “narrow reading”. Las ventajas léxicas que ofrece este tipo de lectura han sido analizadas por Schmidt y Carter (2000) en un estudio en el que encontraron que esta práctica ayuda a la comprensión lectora y facilita la adquisición de vocabulario, ya que la repetición recurrente de estructuras y vocabulario hacen posible una lectura más rápida y fluida. Lo que, a su vez, aumenta la motivación a la lectura por parte de los alumnos.

2.5.6 Los textos auténticos

Otro de los aspectos controvertidos en relación con la selección de textos para la lectura es el uso de textos auténticos o de textos específicamente creados o adaptados para la enseñanza de una lengua.

El uso de materiales auténticos en la enseñanza de una segunda lengua ha sido especialmente impulsado a partir de los años setenta debido al auge del método comunicativo en la enseñanza de lenguas. Desde el punto de vista comunicativo el uso de lo que se denomina “realia”, periódicos, anuncios, revistas, folletos, etc., constituye uno de los pilares de la lectura en una segunda lengua. Y podemos decir, que a partir de entonces ha existido lo que Day y Bamford (1998) denominan “the cult of authenticity”. La controversia respecto a este tema surge en varios aspectos, en primer lugar el término mismo “auténtico” puede ser definido con distintos resultados.

En general por textos auténticos entendemos “texts that have been written for native speakers of the language and not for the second language readers” (Anderson, 1999:118); sin embargo, desde otra perspectiva, algunos proponen que textos deliberadamente escritos para lectores de una L2 también pueden ser considerados auténticos, puesto que han sido escritos con un objetivo comunicativo auténtico. Así Swaffar sostiene que:

For purposes of the foreign language classroom, an authentic text.[...]is one whose primary intend is to communicate meaning [...]. The relevant consideration here is not for whom it is written but that there has been an authentic communicative objective in mind. (Swaffar, 1985:17)

Widdowson (1976, *apud* Williams y Moran, 1989), por su parte, trata de resolver este tema haciendo una distinción entre la "autenticidad" y la "cualidad de genuino" de los textos empleados para la lectura. Dicha cualidad de genuino es una característica del texto en sí, que se da si éste corresponde a un extracto de lengua pensado para un uso comunicativo concreto, por el contrario la autenticidad reside más bien en la relación que el texto establece con el lector y depende de si esta relación se corresponde con una actividad comunicativa auténtica o no:

*The extracts are, by definition, genuine instances of language use, but if the learner is required to deal with them in a way which does not correspond to his normal communicative activities, then they cannot be said to be authentic instances of use. Genuineness is a characteristic of the passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response. (Widdowson, 1978: 80, *apud* Taylor, 1994)*

En la misma línea, Anderson (1999) sugiere también que la clave debería estar en el uso auténtico del texto y no tanto en la autenticidad del material en sí. Day y Bamford (1998:54) reiteran que, se definan de una u otra manera, el uso de textos auténticos en la enseñanza de una lengua ofrece numerosas ventajas: “they are interesting, engaging, culturally enlightening, relevant, motivating and the best preparation for reading authentic texts”. Efectivamente todas ellas son virtudes

comprobadas que podemos resumir en que los textos auténticos ofrecen la lengua en un contexto real y culturalmente pertinente.

No obstante, el empleo de textos auténticos también presenta algunos inconvenientes que se pueden evitar si utilizamos textos creados a medida de las necesidades lingüísticas de los lectores, ya que el mayor problema está en la dificultad léxica y estructural de los textos. Para resolver esta dificultad el lector suele acudir a la decodificación y al uso del diccionario, haciendo la lectura lenta e ineficaz, por lo que, como opina Nuttall (1996), la dificultad que encierran muchos de los textos auténticos impiden que se desarrollen gran parte de las habilidades lectoras.

Al mismo tiempo, el uso de textos auténticos en los primeros momentos del aprendizaje puede provocar desmotivación y esto es claramente contraproducente. Así pues, los textos editados para la enseñanza de una L2 y los textos simplificados parecen una necesidad inevitable en los primeros niveles del aprendizaje de una segunda lengua y los podemos considerar como un paso previo a la lectura de textos auténticos complejos (los textos auténticos que sean gramatical y lingüísticamente más simples, se pueden utilizar en cualquier nivel).

Consideramos textos simplificados aquellos textos auténticos en los que se modifica parte de la lengua y del contenido con objeto de adaptarlos a la competencia lingüística de los lectores. Esta simplificación puede hacerse básicamente de dos maneras, rescribiendo las ideas del texto en una forma y lenguaje más simple, o bien, respetando la forma original del texto y eliminando o transformando palabras y estructuras que lo hacen complejo y difícil (Day y Bamford, 1998).

El principal inconveniente que presentan los textos simplificados estriba en que, al realizar los cambios para adaptar el texto al nivel lingüístico adecuado, éste deja de ser un discurso normal y natural. En relación con esto Brown cuestiona la necesidad de la simplificación de un texto e insiste en que "Yet if simplification must be done, it is important to preserve the natural redundancy, humor, wit, and other captivating features of the original material" (Brown, 2001:334). En su opinión, en ocasiones un texto simplificado puede no ser más simple que el original, porque al

eliminar algunas redundancias propias del texto en realidad se eliminan esquemas previos necesarios para la comprensión del texto.

Para concluir, podemos decir que la autenticidad o no de un texto no es fácil de establecer ya que depende del criterio que apliquemos. Del mismo modo, no es sencillo decidir si es conveniente usar textos simplificados o no. Una postura ecléctica ante esta controversia puede ser la que adopta Silberstein cuando afirma que “reading texts, even those which are edited, can and should be authentic” (1994:111), entendiendo como auténticos aquellos textos que se asemejen a los que el lector puede encontrarse en un contexto real.

2.5.7 El medio

Finalmente, otro factor en relación con el texto que en los últimos años es especialmente relevante es el medio en el que se presenta el texto. Así, es cada vez más frecuente la lectura en una pantalla de ordenador o a través de otros medios, y es más común en relación con los jóvenes que comienzan a estudiar y leer en una segunda lengua. La investigación en este campo es todavía incipiente y como apunta Alderson (2000:78) “clearly research is needed into how people process information presented via OHP slides, TV screens, films and other media”. En el capítulo siguiente dedicado a la lectura en un medio digital analizaremos esta variable en todas sus peculiaridades y en contraste con una lectura en formato impreso tradicional.

Para resumir este apartado dedicado **al texto** objeto de la lectura podemos sintetizar los factores analizados en las siguientes implicaciones a tener en cuenta a la hora decidir.

El texto necesita despertar el interés de los alumnos y al mismo tiempo ser accesible desde un punto de vista lingüístico, de manera que lo puedan leer y comprender en su mayor parte.

En este sentido, para que la lectura sea eficaz y motivadora, es fundamental proporcionar apoyo en los distintos aspectos relativos al texto (estructura,

vocabulario, conocimiento previo del tema, medio, etc.). Esto será importante en cualquier caso pero sobre todo si queremos que los alumnos lean textos más complejos y especialmente exigentes.

En cuanto al tipo, parece que los textos auténticos ofrecen una mejor oportunidad para la adquisición de habilidades lectoras perdurables.

2.6 Destrezas y estrategias lectoras

Como ya hemos visto en apartados anteriores, en el análisis de la lectura podemos hacer una distinción entre el producto y el proceso, es decir entre la comprensión final del texto y lo que ocurre para llegar a ella. Así, durante el proceso tiene lugar la interacción entre el texto y el lector, no sólo descifrando los signos en el texto, sino también pensando sobre lo que significa y relacionándolo con conocimientos previos y con estados afectivos del lector. Esta interacción puede producirse de manera inconsciente, en determinados momentos, y de manera consciente en aquellos otros en los que el lector se da cuenta e incluso controla el proceso por el que se llega a la comprensión.

Además, el proceso puede ser muy diferente dependiendo, no sólo del texto y el lector, sino también del tiempo y del objetivo de la lectura. Como señala Alderson (2000:3):

Evidently many different things can be going on when a reader reads: the process is likely to be variable, dynamic, and different for the same reader on the same text at a different time or with a different purpose in reading.

La tendencia a partir de los años setenta ha sido la de prestar cada vez más atención a los procesos cognitivos que tienen lugar durante la lectura y a entender de qué manera los mejores lectores interactúan con el texto en determinadas circunstancias. Esto se refleja en un creciente interés por analizar las destrezas y estrategias empleadas durante el proceso lector, y en instruir a los lectores en el uso de estrategias que les pueden ayudar a mejorar sus habilidades lectoras

mediante el entrenamiento consciente. Desde el punto de vista pedagógico, todo esto está asimismo en conexión con un mayor énfasis en lo que se denomina “enseñar a aprender” y con el enfoque metodológico centrado en el alumno, que también ha sido cada vez más predominante en las últimas décadas. Por lo tanto, con el estudio de las destrezas y estrategias lectoras se pretende conocer de qué manera los lectores se acercan al texto y llegan a comprender lo que leen, y cómo actúan cuando se encuentran con problemas de comprensión.

Los vocablos “destrezas” (*skills*) y “estrategias” (*strategies*) están muy relacionados y coinciden en gran medida pero existen algunas diferencias que han sido definidas por numerosos autores. El término “destreza lectora” es descrito por Urquhart y Weir (1998:88) como “the cognitive ability which a person is able to use when interacting with written texts”. Muchos de los componentes del proceso lector que analizamos en el apartado 2.2 pueden ser entendidos como destrezas lectoras adquiridas por el lector a lo largo de la práctica. Así por ejemplo, la decodificación y reconocimiento automático del léxico, el análisis sintáctico, etc. Las destrezas se adquieren gradualmente, empleándose y combinándose de una forma relativamente automática (Grabe y Stoller, 2002). Esta característica de la automaticidad es lo que básicamente distingue “las destrezas” de las “estrategias”. Las últimas son caracterizadas por Oxford como “actions taken by the learner” (1990:8), es decir, tienen un componente intencional y consciente. Además, las estrategias, al contrario que las destrezas, “represent a response to a problem” (Urquhart y Weir, 1998:98).

No obstante, la línea de división entre destrezas y estrategias no está tan clara y en ocasiones los autores se refieren a ambos términos indistintamente, utilizan un término para referirse a ambos o atribuyen a uno de ellos atributos del otro. Así Janzen y Stoller (1998:258) en un estudio sobre la integración de las estrategias de lectura en la instrucción de una L2, dicen: “expert readers use strategies consciously and uncsciously to enhance their understanding and monitor comprensión;”. Como vemos, Janzen y Stoller hablan de estrategias que son usadas inconscientemente, las cuales serían denominadas por otros autores como destrezas. Es obvio, a lo largo del resto del artículo, que las autoras tiene claro el concepto estrategia, pero, como reconoce Carrell (1998:1) cuando se refiere a dicho término, existen apreciaciones diferentes del mismo concepto: “there are

different claims in the literature as to how much conscious deliberation is involved in these actions". A pesar de todo, este conflicto de términos no genera problemas importantes, y para concluirlo podemos adoptar lo que opinan sobre "estrategias" y "destrezas" Paris, Wasik y Turner (1991, *apud* Carrell, 1998:1; Grabe y Stoller, 2002:16). Dado que es una definición con la que coincidimos y con reconocida aceptación la incluimos aquí en toda su extensión:

Skills refer to information-processing techniques that are automatic, whether at the level of recognizing grapheme-phoneme correspondence or summarizing a story. Skills are applied to a text unconsciously for many reasons including expertise, repeated practice, compliance with directions, luck, and naive use. In contrast strategies are actions selected deliberately to achieve particular goals. An emerging skill can become a strategy when it is used intentionally. Likewise, a strategy can "go underground" [in the sense of Vygotsky, 1978] and become a skill. Indeed strategies are more efficient and developmentally advanced when they become generated and applied automatically as skills. Thus, strategies are "skills under consideration".
(Paris et al., 1991:611)

2.6.1 Transferencia de destrezas y estrategias de una L1 a una L2

Veamos ahora uno de los aspectos que ha generado mayor interés en este tema, la posibilidad de la transferencia de destrezas y estrategias de una L1 a una L2. Muchos de los procesos que en una L1 se llevan a cabo automáticamente, requieren más atención consciente en la segunda lengua. Esto ha dado lugar a la llamada "hipótesis del umbral de lengua" (*language threshold hypothesis*), también denominada como "hipótesis del cortocircuito" (*short-circuit hypothesis*) según la cual se establece que los lectores de una L2 deben alcanzar un umbral de conocimientos suficientes antes de poder aplicar las estrategias y destrezas que sí pueden usar eficientemente en su L1.

The Language Threshold Hypothesis, as proposed by researchers, states that language knowledge is more important than L1 reading abilities up to some point at which the learner has enough L2 language knowledge to read reasonably fluently.
(Grabe y Stoller, 2002:50)

Igualmente Clarke (1979, 1980) llega a la conclusión de que las buenas destrezas y estrategias demostradas por lectores en su lengua nativa sufren un cortocircuito al leer en una segunda lengua cuando los lectores no alcanzan “the language competence ceiling” necesario para una transferencia correcta. En otro estudio posterior Carrell (1991) profundiza más en el tema y toma en consideración dos factores, la habilidad lectora en la lengua nativa y el nivel de conocimiento de la lengua extranjera, para llegar a la conclusión de que ambos tienen influencia en la habilidad lectora en una segunda lengua. No obstante, y dado que en su estudio utiliza dos grupos de sujetos distintos en relación con la L2 (para el primer grupo la L2 es una lengua extranjera y para el segundo grupo la L2 es una segunda lengua), Carrell hace la observación de que los resultados sugieren que ambos grupos muestran necesidad de instrucción pero de manera diferente. Así, según los resultados obtenidos:

Some readers, especially foreign language readers, especially those at lower proficiency levels, may need relatively greater help with second language skills in order to transfer their good reader skills from their native language. Other readers, especially second language readers, may need relatively greater help with basic reading skills, regardless of the level of their proficiency in the second language.
(Carrell, 1991:169)

Antes de centrar la atención en varias clasificaciones de estrategias lectoras propuestas, y con objeto de contar con un marco conceptual y terminológico de referencia, vamos a exponer brevemente la taxonomía general de estrategias para la enseñanza de una segunda lengua elaborada por Oxford (1990), ya que, en nuestra opinión, representa uno de los marcos más completos y detallados, y además tiene en cuenta la relación de las distintas estrategias con las cuatro destrezas de la lengua.

Para comenzar, Oxford resume su concepto de estrategias en la siguiente definición:

Foreign or second language (L2) learning strategies are specific actions, behaviors, steps, or techniques students use--often consciously--to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2. (Oxford, 1994:1)

Dentro de esas estrategias establece una primera división en dos grupos principales: directas e indirectas, que a su vez se subdividen en seis grupos como veremos a continuación.

2.6.1.1 Las estrategias directas

Tratan directamente con la lengua que se está aprendiendo; éstas incluyen los siguientes tipos de estrategias:

- de memoria, con objeto de recordar y recuperar información (ej. asociar palabras, usar palabras clave, etc.);
- cognitivas, para comprender y producir la lengua (ej. repetir, captar ideas, transferir, resumir, etc.);
- de compensación, para usar la lengua a pesar de las lagunas de conocimiento existentes (ej. adivinar usando claves lingüísticas o no, etc.);

2.6.1.2 Las estrategias indirectas

Proporcionan apoyo indirecto al aprendizaje de una lengua mediante la planificación, el control de la ansiedad, la cooperación con otros, etc. Incluyen los siguientes grupos de estrategias:

- metacognitivas, mediante las que se coordina el proceso de aprendizaje (ej. establecer objetivos, identificar la tarea, auto control, etc.);
- afectivas, que regulan las emociones (ej. relajarse, arriesgarse, etc.);
- sociales, que favorecen el aprendizaje en colaboración (ej. pedir aclaración, cooperar con otros, etc.).

La peculiaridad de la clasificación de Oxford (1990) respecto de otras es la inclusión de las estrategias afectivas y sociales. En su opinión los investigadores deberían

volver a elaborar el concepto de estrategias de aprendizaje para incluir los aspectos afectivos y sociales del mismo, junto con los aspectos más intelectuales:

The L2 learner is not just a cognitive and metacognitive machine but, rather, a whole person. In strategy training, teachers should help students develop affective and social strategies, as well as intellectually related strategies, based on their individual learning styles, current strategy use, and specific goals. (Oxford, 1994:3)

2.6.2 Taxonomía de estrategias lectoras

Pasemos ahora a analizar las estrategias más relacionadas con la lectura y veamos algunas de las propuestas concretas de determinados autores. Comenzaremos con Brown (2001), quien afirma que para la mayoría de los aprendices de una L2 la comprensión lectora es en primer lugar “a matter of developing appropriate, efficient comprehension strategies” (2001:306). Él propone y analiza diez estrategias, desde un punto de vista de aplicación práctica en el aula. Algunas de ellas están relacionadas con los procesos de abajo-arriba y otras con los de arriba-abajo. Su propuesta está dirigida al profesor y orientada a guiarle a la hora de preparar las actividades teniendo en cuenta las estrategias que se pueden o se pretenden poner en práctica. Las estrategias que él propone son las que siguen (Brown, 2001:306-310):

- Identificar el propósito de la lectura, asegurándose de que los alumnos sean conscientes de él.
- Utilizar reglas y modelos para ayudar a la decodificación de abajo a arriba, (especialmente con los principiantes). Puede ser necesario incluir consejos y explicaciones sobre ciertas reglas y peculiaridades ortográficas.
- Usar técnicas eficaces de lectura silenciosa para una comprensión más rápida (especialmente con alumnos intermedios y avanzados). Una forma de incrementar la velocidad lectora es enseñar a los alumnos las siguientes técnicas: evitar pronunciar cada palabra, intentar visualizar más de una palabra de una vez y, a no ser que una palabra sea crucial, tratar de inferir el significado por el contexto.
- Leer por encima el texto (*skim*) para captar la idea principal.

- Explorar el texto de forma rápida (*scan*) para encontrar información específica.
- Usar mapas semánticos para agrupar ideas. Esta es una estrategia que se puede llevar a cabo individualmente pero es muy indicada para el trabajo en grupos.
- Adivinar cuando no se está seguro de algo, ya sea el significado de una palabra, ya una relación gramatical o discursiva, o un contenido cultural, etc.
- Analizar el vocabulario: prestar atención a los sufijos, prefijos, a las raíces que resulten familiares, y también a los contextos gramaticales y semánticos con objeto de encontrar claves que permitan comprender el vocabulario desconocido.
- Distinguir entre el significado literal y el significado implícito. Esto requiere la puesta en marcha de procesos de nivel superior (*top-down*) más complejos.
- Aprovechar los marcadores del discurso para interpretar las relaciones entre ideas expresadas por distintas unidades del texto.

Otra aportación también digna de mención es la de Anderson (1991). Éste lleva a cabo un estudio acerca del uso de estrategias lectoras en el que las clasifica en cinco categorías: estrategias de revisión, de apoyo, de paráfrasis, de establecimiento de coherencia con el texto y de realización de *tests*. A raíz de ese estudio Anderson (1999) desarrolla lo que denomina “a Reading Strategy Checklist” que contiene las estrategias más comunes de lectura y que, al contrario que la propuesta de Brown, está dirigida específicamente a orientar al lector mismo. En ella incluye 24 estrategias distribuidas en tres categorías: estrategias cognitivas, metacognitivas y de compensación, que son las que siguen (Anderson, 1999:82-83):

Estrategias lectoras cognitivas

- Predecir el contenido de un pasaje o sección del texto.
- Concentrarse en la gramática para comprender las construcciones poco familiares.
- Comprender la idea principal para entender el texto completo.
- Aumentar el vocabulario y la gramática para tratar de incrementar la lectura.
- Adivinar el significado de las palabras o expresiones no familiares y así permitir usar lo que ya se sabe en inglés.

- Analizar el tema, el estilo y las relaciones para mejorar la comprensión.
- Distinguir entre opiniones y hechos.
- Dividir las frases largas en partes más pequeñas para ayudar a comprender los pasajes más difíciles.
- Conectar lo que sabes en la primera lengua con la información del todo.
- Crear mapas o dibujos de ideas relacionadas que te permitan comprender las relaciones entre palabras e ideas.
- Escribir resúmenes cortos de lo que se lee para comprender las ideas principales,

Estrategias lectoras metacognitivas

- Establecer objetivos propios para mejorar determinadas áreas según las necesidades del lector.
- Hacer listas de vocabulario importante con objeto de preparar la lectura.
- Desarrollar las destrezas lectoras a base de trabajar en colaboración con otros alumnos.
- Aprovechar las oportunidades de practicar lo que ya se sabe con objeto de seguir progresando.
- Evaluar la lectura tanto en su producto como en su proceso.

Estrategias lectoras de compensación

- Apoyarse en lo que se conoce con objeto de reforzar la comprensión.
- Tomar notas que ayuden a recordar hechos importantes.
- Intentar recordar lo que se entiende de una lectura para desarrollar mejores destrezas lectoras.
- Revisar el propósito y el tono de un pasaje de lectura con objeto de recordar más eficazmente.
- Dibujar escenas en la mente que ayuden a comprender y recordar el texto.
- Repasar ideas claves y otros detalles que ayuden a recordar.
- Utilizar acciones corporales que ayuden a recordar la información que se ha leído.
- Clasificar las palabras en grupos semánticos con objeto de recordar más claramente.

Al mismo tiempo, Anderson (1999:82) hace la observación de que no todos los lectores harán uso de las mismas estrategias ni las combinarán de la misma forma, en gran parte por las diferencias en el conocimiento previo de los lectores: “The background knowledge we each bring to reading setting makes the orchestration of strategies such an individual process”.

Por su parte, Grabe y Stoller (2002:16) ofrecen la siguiente lista donde recogen otra muestra diferente:

- Especificar un propósito para la lectura.
- Planear qué hacer/ qué pasos seguir.
- Examinar el texto previamente.
- Predecir los contenidos del texto o de una parte del texto.
- Comprobar las predicciones.
- Hacer preguntas sobre el texto.
- Encontrar respuestas a las preguntas planteadas.
- Conectar el texto con el conocimiento previo.
- Resumir información.
- Hacer inferencias.
- Conectar una parte del texto con otras.
- Prestar atención a la estructura del texto.
- Releer.
- Adivinar el significado de una palabra nueva por el contexto.
- Usar marcadores del discurso para ver las relaciones.
- Comprobar la comprensión.
- Identificar dificultades.
- Tomar medidas para corregir la falta de comprensión.
- Hacer una crítica del autor.
- Hacer una crítica del texto.
- Evaluar en qué medida se cumplieron los objetivos.
- Reflexionar sobre lo que se ha aprendido del texto.

Por último, vamos a referirnos a otra taxonomía de estrategias que Janzen y Stoller (1998) consideran como punto de partida para la mejora de la comprensión lectora:

- Especificar el propósito para la lectura.
- Examinar el texto previamente.
- Predecir los contenidos del texto o de una parte del texto.
- Hacer preguntas sobre el texto.
- Comprobar las predicciones o encontrar respuestas a las preguntas planteadas.
- Conectar el texto con el conocimiento previo.
- Resumir información.
- Conectar una parte del texto con otras.
- Prestar atención a la estructura del texto.
- Releer

Janzen y Stoller opinan que a la hora de instruir en el uso de las estrategias de lectura se deben seleccionar aquellas que sean más apropiadas en cada caso teniendo en cuenta tres factores: las características de los alumnos, la naturaleza del texto y los objetivos de la instrucción lectora. Veamos, por ejemplo, lo que consideran apropiado en el caso de una clase de alumnos con una competencia lingüística baja:

if the class consists of low-proficiency learners, introducing a limited number of strategies is indicated; for such students, the concept of reading strategies will probably be difficult to absorb initially, and focusing on one or two behaviors may be appropriate until the learners are comfortable with the notion of reading strategies in general and specific reading strategies in particular. (Janzen y Stoller, 1998:257)

2.6.3 Instrucción en las estrategias de lectura

Lo dicho anteriormente nos introduce en otro tema central en relación con las estrategias de lectura que es la instrucción en el uso de las mismas. Diversos estudios en este campo han puesto en evidencia que los mejores lectores demuestran hacer un mejor uso de las estrategias de lectura (Barnett, 1988; Carrell, 1989a). En consecuencia, si los lectores son entrenados en el empleo adecuado de las estrategias progresarán en el uso que hagan de las mismas y obtendrán resultados más positivos en la lectura. Esto ya ha sido comprobado en algunos

experimentos llevados a cabo con lectores de segunda lengua (Carrell, 1985; Kern, 1989; Carrell, Pharis y Liberto, 1989; Anderson, 1991). En cuanto a la forma de realizar dicha instrucción Anderson (1991) llega a la conclusión de que no sólo se trata de enseñar qué estrategia utilizar sino que también se debe instruir en cómo utilizarla:

This seem to indicate that strategic reading is not only a matter of knowing what strategy to use, but also the reader must know how to use a strategy sucessfully and orchestrate its use with other strategies. (Anderson, 1991:468)

Por otro lado, cada vez cobra más importancia el uso de estrategias metacognitivas en cualquier área de aprendizaje de una segunda lengua. En el caso de la lectura, cuando el lector es consciente de las estrategias que utiliza a lo largo del proceso lector también puede comprobar si éstas funcionan o no en cada caso, y si tiene lugar la comprensión lectora. Es decir, al controlar el propio proceso lector y pensar sobre lo que "se piensa" a lo largo del mismo, se lleva a cabo una evaluación de las estrategias empleadas y en consecuencia se aprende a utilizarlas adecuadamente. En este sentido, es interesante lo que Carrell (1998) opina. Según ella la diferencia entre un "buen" y un "mal" uso de las mismas estrategias reside en si se utilizan de modo metacognitivo o no:

I will argue that the difference between successful and unsuccessful reading strategy training can be due to the inclusion (or lack of inclusion) of metacognition in the strategy training. (Carrell, 1998:3)

Tomando estas conclusiones como perspectiva, Anderson (1999) afirma que una de las labores fundamentales del profesor es enseñar al lector cómo controlar el empleo eficaz de una estrategia. Para ello el profesor debe explicar la estrategia o estrategias que se pretenden enseñar de manera clara y abierta. A tal fin, tanto Carrell (1998) como Anderson (1999) sugieren que se utilicen cinco elementos metacognitivos que, según Winograd y Hare (1988, *apud* Carrell 1998), deben incluirse en la explicación de las estrategias:

- 1.Cuál es la estrategia.
2. Por qué debería aprenderse.

3. Cómo puede ser utilizada.
4. Cuándo debería utilizarse y dónde debería mirar el lector para aplicarla.
5. Cómo se puede evaluar el uso de la estrategia.

En primer lugar podemos decir que “second language learners need to remember that strategies are orchestrated based on the purpose of reading and studying” (Anderson, 1999:85); por lo tanto, las estrategias no deben ser enseñadas aisladas y deben presentarse en diversos contextos y aplicadas a distintas tareas. Además, el profesor debe tener una actitud observadora que le permita determinar cuáles son las debilidades y fortalezas de los alumnos, en términos de estrategia, así como encontrar el momento oportuno para la instrucción:

Strategic reading instruction requires a flexible and responsible attitude on the part of the teacher. [...] Identifying gaps in students strategy use, faulty text comprehension, or occasions when students are catching on more quickly than anticipated will give the teacher opportunities to alter the direction of instruction in response to students' immediate needs. (Janzen y Stoller, 1998:263)

Por último, es aconsejable poner especial interés en la instrucción de las estrategias metacognitivas que van a permitir que el mismo alumno controle el empleo de todas las estrategias aprendidas a lo largo del proceso de lectura.

2.6.4 Las estrategias lectoras y los propósitos comunicativos del texto

Con este epígrafe queremos referirnos exactamente a los distintos comportamientos lectores (*reading behaviours*) que tienen lugar cuando leemos un texto. Los distintos tipos de lectura están básicamente determinados por el propósito inicial de la lectura misma. Así, por ejemplo, el tipo de lectura que desarrollamos cuando leemos un periódico es distinta de la que se desarrolla cuando leemos un libro por placer o para aprender. Como veremos, existe una

estrecha relación entre los distintos tipos de lectura y las destrezas y estrategias que se aplican para llevarlas a cabo. Hasta el punto que algunos de los términos se utilizan indistintamente para referirse tanto al tipo de lectura como a la estrategia empleada, este es el caso de los términos *skimming* y *scanning*.

Algunos autores prefieren hacer esta clasificación atendiendo a los propósitos de la lectura y examinando después qué comportamientos serían necesarios en cada caso (Grabe y Stoller, 2002). La otra opción es definir los comportamientos más habituales ya sea denominándolos destrezas o estrategias (Clarke y Silberstein, 1977) o tipos de lectura (Urquhart y Weir, 1998).

Por nuestra parte vamos a adoptar esta segunda opción y, teniendo en cuenta varias clasificaciones (Clarke y Silberstein, 1977; Urquhart y Weir, 1998), creemos que básicamente se puede considerar los siguientes tipos de lectura: *skimming*, *scanning*, lectura cuidadosa (*careful reading*), *browsing* y lectura crítica (*critical reading*).

Dado que el significado de algunos de estos términos es más explícito y su uso es más generalizado en inglés, y en virtud de un criterio de uniformidad, hemos optado por referirnos en inglés a los tipos de lectura *browsing*, *scanning* y *skimming*, utilizando el término español en los otros dos casos.

Por ***skimming*** se entiende un tipo de lectura en el que el lector se pregunta de qué trata el texto en su conjunto. Urquhart y Weir (1998) le atribuyen dos características:

a) la lectura es selectiva, y b) se intenta crear una macroestructura con el menor número de detalles del texto posibles. Además, la lectura debe ser relativamente rápida y evitando detenerse en detalles innecesarios.

En cuanto al tipo de lectura que denominamos ***scanning*** es definido por Urquhart y Weir como “reading selectively, to achieve a very specific reading goal” (1998:103). Es pues similar a *skimming* en que el lector se ve instado a una selección rápida de información pero la búsqueda está enfocada en detalles.

La **lectura cuidadosa** se refiere al tipo de lectura que normalmente se asocia al aprendizaje en general y al más practicado en las clases de lectura,

aunque en muchos casos no debería ser el tipo de lectura elegida. Como apunta Clarke

This type of reading is the the primary concern of most reading classes. In fact the most common weakness of reading courses is that this style of reading – the careful word-by-word approach- is practiced exclusively without recognition of the fact that it is not necessary for some tasks and insufficient for others. (Clarke y Silberstein, 1977:144)

Se caracteriza por no ser selectiva intentando manejar toda la información tanto los puntos importantes como los detalles. De forma que el lector llegue a comprender el texto en su complejidad pero sin llegar a realizar una crítica.

El tipo de lectura denominado **lectura crítica** es el siguiente paso a esa comprensión completa que supone el tipo de lectura anterior, y requiere poner en juego varias destrezas. En primer lugar será necesario hacer una evaluación crítica de la información y llevar a cabo una selección de la misma, decidiendo cual debe ser integrada y cuál no, con objeto de hacer una lectura crítica del texto. (Grabe y Stoller, 2002)

Por último, por **browsing** entendemos un tipo de lectura que en principio es todo lo contrario a los tipos descritos anteriormente. En todos ellos había un propósito de obtener alguna información más o menos específica, pero en el caso de *browsing* no existe ningún propósito definido claramente. Este tipo de lectura ha sido bien definido por Urquhart y Weir (1998) como:

[...] the sort of reading where goals are not well defined, parts of the text may be skipped fairly randomly, and there is little attempt to integrate the information into a macrostructure, except, perhaps, for a topic structure like “This text seems to be about...”. (Urquhart y Weir, 1998:104)

Desde nuestro punto de vista es muy importante contemplar este tipo de comportamiento lector, ya que como veremos en el capítulo acerca de la lectura *online* es uno de los más empleados en la Web.

2.7 El vocabulario y la lectura

El vocabulario que posee un lector no es el único factor que afecta a la comprensión lectora pero sí se puede afirmar que la comprensión depende en gran medida del nivel de competencia léxica del lector:

And yet, it has been consistently demonstrated that reading comprehension is strongly related to vocabulary knowledge, more strongly related than the other components of reading. (Laufer, 1997:20)

Varias investigaciones han demostrado que el incremento del conocimiento léxico influye en la mejora de la comprensión lectora (Stahl, 1983; Laufer, 1991, 1992; Huckin et al., 1993; Coady, 1997; Meara y Ryan, 1997; Grabe y Stoller, 1997). La afirmación principal es que a través de la lectura extensiva se adquiere gran cantidad de vocabulario. No obstante, esta relación entre la lectura y el conocimiento de vocabulario es compleja y dinámica. En opinión de Hu y Nation (2000), una manera de analizarla es dividirla en dos líneas de influencia principales. Así, hay que considerar a) el impacto del conocimiento de vocabulario en el nivel de comprensión lectora que se puede alcanzar y, a la inversa, b) el impacto de la lectura en el incremento y desarrollo de la competencia léxica. Ambas influencias serán analizadas en posteriores apartados, pero antes vamos a examinar en qué consiste el aprendizaje de vocabulario desglosado en etapas.

2.7.1 El aprendizaje del vocabulario: etapas

En el aprendizaje de una palabra influyen numerosos factores, entre ellos Oxford y Scarcella (1994) incluyen los siguientes: restricciones relacionadas con el grado de madurez del lector, frecuencia de aparición de la palabra, atención prestada, conocimiento previo y orden en el que se aprenden las palabras. Además, hay que tener presente que el aprendizaje de vocabulario no es una cuestión de todo o nada, sino que más bien es un aprendizaje en progresión hasta que perciben todos los aspectos y matices de un término y sus asociaciones con otros términos.

We realize that progress in vocabulary learning is not only a quantitative issue. Knowledge of words may progress from superficial to deep at various stages of learning. (Laufer, 1998:255).

Progresivamente, y conforme se va adquiriendo más vocabulario, la competencia léxica aumenta en la profundidad, las palabras van adquiriendo mayor cohesión entre ellas y como es de esperar, se pasa de un conocimiento pasivo o receptivo a uno activo o productivo.

Desde el punto de vista de la psicolingüística, parece que "la adquisición de vocabulario implica tres procesos diferentes: entrada o **input**, **almacenamiento** y **recuperación**". (Pérez Basanta, 1999:265)

La **entrada o input** es la toma de contacto con la palabra. Lo ideal es que ésta ocurra en unas circunstancias de atención y en uno o varios contextos. Como ya hemos comentado, es preciso que se produzcan varios encuentros y que estos impliquen algún tipo de elaboración o actividad que ayude a fijar la palabra.

El **almacenamiento** consiste en la retención de las palabras, las cuales posiblemente se organizan en redes semánticas en donde algunas de ellas parecen tener un estatus más destacado que otras. Del mismo modo, existen evidencias de que las palabras se asocian también por similitudes fonológicas de: estructura, acento y sonidos finales e iniciales (Aitchinson, 1994; Pérez Basanta, 1999).

Laufer y Osimo (1991) resumen varios de los métodos que pueden ser empleados para la retención y almacenamiento de vocabulario. Entre ellos destacan en primer lugar la exposición frecuente a las palabras, así como la calidad del proceso en el que se vean implicadas las mismas. Otro de los métodos que ha demostrado su eficacia en la retención de vocabulario son las técnicas mnemotécnicas que consisten en la asociación verbal de las palabras en la L2 con otras de la lengua materna o también con imágenes, este método es también conocido como la técnica de la palabra clave (*Keyword technique*) (Atkinson, 1975, *apud* Laufer y Osimo, 1991) . El último método reseñado por Laufer y Osimo (1991) se basa en la asociación de los vocablos de la L2 con otras palabras de la misma L2, esto es, se trata de establecer conexiones intralingüísticas, lo que proporciona

la oportunidad "for deeper or more elaborate processing of the target word" (Laufer y Osimo, 1991:219) lo que evidentemente repercute en dejar un mejor rastro y en consecuencia en que la palabra sea recordada con más facilidad.

Por **recuperación** se entiende la actividad de recobrar las palabras cuando se necesitan ya sea de una manera receptiva (comprendiendo su significado) o productiva (utilizándolas de manera oral o escrita). En cada recuperación se fortalece el enlace entre la forma y el significado de una palabra y eso hace que en la siguiente ocasión la recuperación sea más fácil (Baddeley, 1990, *apud* Nation, 2001).

2.7.2 Pasos para el aprendizaje de una palabra

Por su parte Hatch y Brown (1995), basándose en un estudio anterior de Brown y Payne (1994) sobre las estrategias utilizadas para aprender vocabulario, establecen cinco pasos esenciales para el aprendizaje de una palabra -que incluyen igualmente los tres procesos de: *input*, almacenamiento y recuperación. Para ellos estos pasos representan algo que los alumnos deben hacer, al menos a un nivel mínimo, "to come to a full productive knowledge of words" (Hatch y Brown, 1995:373). Estos cinco pasos son los que analizamos a continuación:

1. Encuentro con las palabras nuevas

En el caso de la lectura, este encuentro se produce principalmente a través de los textos que se deben leer, pero, también, aplicando alguna de las estrategias típicas relacionadas con el vocabulario, esto es, a través de:

- listas de palabras, mapas semánticos,
- uso de diccionarios o glosarios, y
- otro tipo de actividades previas a la lectura en sí que permitan la activación del conocimiento previo sobre el tema en cuestión (ej. lluvia de palabras relacionadas con el tema).

Naturalmente, aquí es aplicable todo lo expuesto anteriormente sobre la conveniencia de que el encuentro se produzca un número de veces y en

circunstancias favorables de atención a la palabra (motivación, alta elaboración, etc.).

2. Adquisición de la forma de la palabra

El segundo paso esencial consiste en captar y aprender una imagen visual y auditiva clara de la palabra. La confusión en la forma de las palabras es uno de los problemas más corrientes. En muchos casos los errores responden a similitudes fonológicas, sobre todo en los sonidos iniciales y finales de la palabra (Brown y McNeil, 1966, *apud* Hatch y Brown, 1995). Las estrategias más usadas para recordar la forma de las palabras son:

- la asociación con otras palabras similares en sonido o imagen, ya sea de la L2 o de la L1, y
- la escritura y transcripción fonética.

3. Adquisición del significado

Este tercer paso es el que se relaciona normalmente con la idea de aprender vocabulario. Hay que considerar que en este caso, dependiendo del nivel y de las necesidades de los alumnos, puede ser preciso obtener una definición o un significado más o menos específicos. Las estrategias más utilizadas para obtener el significado de las palabras son:

- hacer uso de imágenes,
- preguntar a nativos o al profesor,
- usar diccionarios y glosarios,
- identificar cognados,
- analizar los rasgos morfológicos de las palabras y
- adivinar por el contexto.

4. Consolidación de la forma y el significado en la memoria

La mejor forma de llevar a cabo este cuarto paso es mediante la instrucción directa del vocabulario a través de tareas y actividades que impliquen una interacción cognitiva con las palabras. La mayoría de las estrategias utilizadas para conseguir

la consolidación de la forma y significado son, lógicamente, estrategias de memoria, entre las que destacaremos:

- asociar nuevos conceptos a otros ya fijados en la memoria,
- agrupar palabras en unidades de significado,
- usar técnicas mnemotécnicas (*keyword*),
- elaborar listas de palabras con anotaciones (cuadernos de vocabulario),
- revisar y repasar las palabras aprendidas,
- reemplazar unas palabras por otras (ej. sinónimos, antónimos), y
- colocar las palabras nuevas en otros contextos (ej. frases, conversaciones, etc.).

Por supuesto, el alumno debe ser advertido sobre la existencia de cognados y de verdaderos y falsos amigos, así como entrenado en el conocimiento de la morfología tanto de la lengua materna como de la L2 (Bueno González, 1998).

5. Utilización de la palabra

El último paso para aprender una palabra es el uso productivo de la misma. Incluso en el caso de que lo que se pretenda sea un conocimiento receptivo de la palabra, este último paso es esencial para el afianzamiento del conocimiento adquirido por varias razones: por un lado, permite comprobar que la palabra se conoce en toda su dimensión (ej. colocaciones, registro, etc.) y, por otro lado, transmite confianza al alumno en su capacidad de aprendizaje. De este modo, el uso de las palabras aprendidas es una forma de ver que "the knowledge gained in the other steps is correct" (Hatch y Brown, 1995:390). Entre las estrategias que se utilizan a este fin señalaremos:

- contestar a preguntas, que impliquen el uso de las palabras nuevas, oralmente o por escrito, y
- llevar a cabo resúmenes o exposiciones orales o escritas sobre el tema utilizando el vocabulario estudiado.

2.7.3 Influencia del conocimiento de vocabulario en la comprensión lectora

En el apartado dedicado a la elección de los textos hemos analizado esta primera línea de influencia, viendo en qué medida afecta el número de palabras desconocidas en la comprensión de un texto. Según las conclusiones de Nation (2001) el nivel umbral por debajo del cual la lectura de un texto en una segunda lengua presentaría problemas para la comprensión es de un 95% de palabras conocidas. A este respecto, las investigaciones realizadas (Laufer, 1991, 1992; Liu y Nation, 1985) sostienen que se necesita un vocabulario de alrededor de 3000 familias de palabras para cubrir un porcentaje entre el 90% y el 95% de la lectura. Por otro lado, el umbral mínimo de conocimiento por debajo del cual se hace muy difícil la comprensión de un texto en lengua inglesa se ha establecido (Hu y Nation, 2000) en el conocimiento de las 2000 palabras más frecuentes; éstas constituyen entre un 85 y un 80% de la mayoría de los textos. La existencia de un umbral mínimo de vocabulario da lugar a lo que Coady (1997) denomina "the beginner's paradox", o lo que es lo mismo, la situación paradójica que se produce cuando un alumno de L2 no tiene suficiente vocabulario para leer de manera extensiva y, al mismo tiempo, necesita leer para aprender palabras que de otra forma parece más improbable que aprenda. Esta situación se da sobre todo en los niveles iniciales del aprendizaje en los que se desconoce gran parte del vocabulario más frecuente en la L2. Sobre las soluciones que se pueden dar a esta paradoja hablaremos más adelante cuando abordemos la instrucción en el vocabulario.

2.7.4 Influencia de la lectura en el desarrollo del vocabulario

En cuanto a la segunda línea de influencia, la que ejerce la lectura en el incremento del vocabulario, hay que hacer referencia a la distinción que tradicionalmente se ha establecido entre la enseñanza intencionada y la adquisición incidental de vocabulario. Ello ha llevado a investigar acerca de si el vocabulario debe ser enseñando intencionalmente o si, por el contrario, es suficiente y significativo el aprendizaje incidental que se produce con la mera exposición a la lectura.

2.7.5 La adquisición incidental de vocabulario

Los defensores de esta hipótesis (Nagy et al. 1985; Krashen, 1985) trasladan "the input hypothesis" a esta área léxica y proclaman que la lectura extensiva es la mejor forma de aprender vocabulario, en contraste con la instrucción directa del mismo. En este sentido, numerosas investigaciones, tanto en el terreno de una L1 como de una L2 (Nagy et al. 1985, 1987; Day, Omura y Hiramatsu 1991; Dupuy y Krashen, 1993; Swanborn y De Glopper, 1999; Rott, 1999), demuestran que a través de la lectura se produce, de manera incidental, el aprendizaje de una cantidad de vocabulario significativa. Aunque en todos los casos esa cantidad es reducida, la ganancia léxica aumenta en la medida en que se lee más: "[...] small gains become large gains if learners do large quantity of reading" (Nation, 2001:238). Según Nation (2001), los hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo en relación con la lectura extensiva y el aprendizaje incidental de vocabulario implican que:

Essentially, vocabulary learning from extensive reading is very fragile. If the small amount of learning of a word is not soon reinforced by another meeting, then that learning will be lost. It is thus critically important in an extensive reading programme that learners have the opportunity to keep meeting words that have met before.
(Nation, 2001:156)

Es decir, es necesario que se produzcan múltiples encuentros de diversa índole hasta que una palabra es aprendida. Algunos investigadores sostienen que hasta que no se produce un número de encuentros entre 6 y 12, no se alcanza a comprender la gama de significado y uso de una palabra (Coady 1997; Paribakht y Wesche, 1997; Rott, 1999). Para Nation hay dos maneras de alcanzar el número necesario de encuentros con una palabra:

This can be done in two ways: by doing large amounts of extensive reading at suitable vocabulary levels so that there are repeated opportunities to meet wanted vocabulary, and by complementing the extensive reading programme with the direct study of vocabulary. (Nation, 2001:156)

Por otro lado, un numeroso grupo de investigadores (Hulstijn, 1992; Luppescu y Day, 1993; Knight, 1994; Ellis, Tanaka y Yamazaki, 1994; Cho y Krashen, 1994; Newton, 1995; Hulstijn et al. 1996; Paribakht y Wesche, 1997; Hulstijn y Trompeter, 1998) ha dedicado su atención a investigar técnicas mediante las que se incrementa el conocimiento de vocabulario sin que el aprendizaje deje de ser incidental, es decir, no se diseñan actividades de instrucción directa del vocabulario pero sí se plantean tareas que induzcan a prestar una mayor atención al mismo, así como a un grado de profundidad del procesamiento de la información más elevado. Como consecuencia del desarrollo de dichas tareas, se ha demostrado un mayor éxito en la retención del vocabulario. La base de esta idea instructiva está en las teorías psicológicas que postulan que el secreto de la memoria recae en el grado de elaboración del proceso y en las asociaciones que tengan lugar durante el aprendizaje, en nuestro caso, en el encuentro con la palabra en cuestión. Esto hace afirmar a Laufer y Hulstijn:

The more attention that it is paid to the formal and semantic aspects of words and the richer the associations that are made with existing knowledge [...], the higher are the chances that the new information will be retained. (Laufer y Hulstijn, 2001:1)

Entre las tareas que los distintos estudios proponen para incentivar el aprendizaje de vocabulario de forma incidental a través de la lectura están: usar diccionarios y glosarios, seleccionar el significado de una palabra entre varias opciones y solicitar o incluir la explicación o confirmación del significado de una palabra. En todos los casos se demuestra que la realización de las tareas supone un incremento en el número de palabras que se aprenden y en la duración de la retención en la memoria a largo plazo.

Laufer y Hulstijn (2001) opinan que el grado de influencia de una tarea en el aprendizaje incidental del vocabulario depende de lo que denominan "task-induced involvement", factor que depende a su vez de otros tres factores: "need", que representa la motivación del lector para aprender una palabra (la necesidad o falta de necesidad de conocer el significado de una palabra); "search", que indica la exigencia de la tarea de buscar o no el significado de una palabra mediante la consulta en el diccionario o en un glosario; y "evaluation", que supone la

comparación de una palabra dada con otra u otras. Según ellos, en la medida en que una tarea refleje una mayor o menor presencia de estos tres componentes, la carga de implicación será igualmente mayor o menor y en consecuencia, el aprendizaje de vocabulario será más o menos eficaz: "tasks with a higher involvement load will be more effective for vocabulary retention than tasks with a lower involvement load" (Laufer y Hulstijn, 2001:17).

2.7.6 La adquisición intencionada de vocabulario

El otro acercamiento al aprendizaje de vocabulario a través de la lectura lo constituye la enseñanza intencionada que consiste en diseñar actividades explícitas con el objetivo principal de desarrollar el vocabulario. La instrucción intencionada no pretende reemplazar el valor del aprendizaje incidental del léxico, sino que más bien es un complemento de la misma. Desde esta amplia perspectiva podemos pasar a considerar de qué manera y cuándo puede ser eficaz la enseñanza intencionada del vocabulario.

En primer lugar, la instrucción directa es especialmente recomendable en los primeros momentos del aprendizaje de una lengua, al menos hasta que se supera el umbral mínimo entre las 2000 y 3000 palabras más frecuentes. Por debajo de este umbral es muy difícil la comprensión de un texto no graduado, así como servirse del contexto para la comprensión del mismo (Nation, 2001). A este fin, algunos autores (Nation, 1990; Meara, 1995) sugieren el empleo de listas de palabras y/o tarjetas. Esta técnica no parece muy actual pero, en determinados casos, el uso de listas puede ser más útil que otras formas de enseñar vocabulario, ya que permite aprender un gran número de palabras en un tiempo muy corto. Esto es lo más conveniente para que un principiante alcance pronto un nivel léxico adecuado, dando respuesta así a la paradoja planteada por Coady (1997).

En segundo lugar, incluso en niveles avanzados de lengua, numerosos académicos respaldan el planteamiento de actividades más o menos contextualizadas que promuevan el aprendizaje léxico de una forma intencionada (Oxford y Scarcella 1994; Zimmerman, 1997; Wesche y Paribakht, 2000; Schmitt, 2000; Nation, 2001). Ya hemos señalado que una de las ventajas de la instrucción intencionada es el acelerar el proceso de aprendizaje de las palabras que nos

interesan dentro de un contexto determinado (ej. principiantes, inglés específico, etc.). La otra ventaja indiscutible de la enseñanza intencionada es que permite dirigir la atención a múltiples aspectos del conocimiento de una palabra, de manera que se pueden plantear actividades relacionadas con el aspecto formal, semántico, gramatical, funcional, de uso, etc., o, de igual forma, la enseñanza intencionada nos permite desarrollar tareas que impliquen el conocimiento de la palabra a un nivel tanto receptivo como reproductivo.

Sin embargo, también nos encontramos con algún inconveniente, el más destacado es que el número de palabras desconocidas es inabarcable y, una vez que se conocen las palabras que aparecen con más frecuencia, y considerando el tiempo que se emplea en la instrucción directa del vocabulario, no parece muy eficaz enseñar intencionadamente un reducido número de palabras. En lugar de esto, Nation (1990) propone que, una vez que se ha alcanzado el umbral de las 3000 palabras más frecuentes, el siguiente paso será instruir al lector en las estrategias que le van a permitir aprender palabras de menor frecuencia mediante la lectura.

It is more efficient to spend class time on the strategies of (1) guessing from context, (2) using parts and mnemonic techniques to remember words, and (3) using vocabulary cards to remember foreign language-first language word pairs. (Nation y Waring, 1997:11)

2.7.7 Un modelo combinado de aprendizaje de vocabulario a través de la lectura

Wesche y Paribakht (2000) expresan una opinión similar a la expuesta anteriormente por Nation cuando comentan las implicaciones pedagógicas de los estudios que ellos mismos han realizado sobre el uso de ejercicios de vocabulario en conexión con la lectura:

[...] reading-based approaches might reasonably be combined with explicit instruction for an initial core of several thousand very frequent, or specific purpose, words to bring learners to a threshold level for text comprehension. This combination

could be supplemented with instruction in strategies in order to enhance the effectiveness of vocabulary learning and retention. (Wesche y Paribakht, 2000:208)

En la misma línea, Hunt y Beglar (2002) presentan un marco sistemático para el desarrollo del vocabulario que combina los tres acercamientos siguientes:

- el aprendizaje incidental,
- la instrucción explícita y
- el desarrollo de estrategias independientes.

El énfasis que cada uno de estos acercamientos recibe depende del nivel de competencia de los alumnos y de las circunstancias particulares de la clase. Así por ejemplo, sugieren que con alumnos principiantes o de nivel intermedio probablemente se enfatizará la instrucción explícita de vocabulario (Hunt y Beglar, 2002).

- Otra aportación interesante es el modelo de instrucción de vocabulario de Oxford y Scarcella (1994), al que califican como "acercamiento basado en la investigación" y lo plantean como una alternativa al acercamiento tradicional. La principal diferencia recae en que desde el acercamiento tradicional no se ha tenido demasiado en cuenta ni al contexto ni al alumno.

Veamos cuáles son los puntos principales del acercamiento basado en la investigación que estos autores proponen (Oxford y Scarcella, 1994:235):

- El profesor considera cuidadosamente las palabras que los alumnos necesitan aprender.
- La instrucción se planifica de forma individualizada de acuerdo con el estilo, necesidades y objetivos de cada alumno.
- Los alumnos reciben instrucción sobre las estrategias que le van a permitir mejorar su vocabulario con más autonomía.
- El énfasis se pone principalmente en las estrategias de aprendizaje.

- Las palabras se enseñan mediante una variedad de actividades contextualizadas y parcialmente contextualizadas. Las actividades descontextualizadas se utilizan en menos ocasiones.

2.7.8 Estrategias de aprendizaje de vocabulario a través de la lectura

En apartados anteriores hemos hecho referencia a la mayoría de las estrategias que se utilizan para comprender y aprender vocabulario a lo largo de la lectura. Además, ya hemos visto que una de las tareas del profesor es instruir en el uso de dichas estrategias, lo que dará lugar, aunque quizás a largo plazo, a una mayor autonomía y eficacia en la lectura. Nation (2001) establece una taxonomía de estrategias relacionadas con los tres aspectos siguientes:

- el plan de aprendizaje que se quiere desarrollar,
- las fuentes que nos proporcionan las palabras y
- los procesos a través de los que tiene lugar el conocimiento.

Entre todas las estrategias que Nation incluye en dicha taxonomía, destacan algunas por ser las más utilizadas y estudiadas en relación con la lectura. Por ello, en este último apartado dirigiremos nuestra atención a tres estrategias principales: el uso del contexto para adivinar el significado, la deducción por el análisis morfológico y el uso de diccionarios.

Adivinar por el contexto

El uso del contexto para adivinar el significado de las palabras desconocidas es la estrategia más referida en la adquisición de vocabulario de una manera incidental. La eficacia de esta estrategia está demostrada sobre todo en relación con una primera lengua, y debería de ser manifiesta también en relación con el aprendizaje de una segunda lengua, pero en la realidad esto no se cumple. Según Nation (2001), esto es así debido a la falta de las condiciones necesarias para el alumno aprenda de esta forma. En primer lugar, para poder utilizar el contexto, el texto debe incluir algunas claves o pistas contextuales que faciliten la adivinación de la palabra, pero el lector sólo podrá hacer uso de esas pistas si su nivel de

competencia léxica se lo permite. Ya hemos mencionado anteriormente que, para que el lector pueda obtener beneficio del contexto, debe de tener un conocimiento de al menos un 95% del vocabulario del texto (Liu y Nation, 1985). La segunda cuestión a considerar es la cantidad de palabras que se pueden aprender mediante esta estrategia, los estudios realizados en este sentido concluyen que en las circunstancias propicias sólo entre un 5% y un 10% del nuevo vocabulario se aprenderá (Paribakht y Wesche, 1997). Todo esto lleva a Nation a concluir:

First, it is important that learners do large quantities of interesting reading. [...]Second, second language learners should not rely solely in incidental vocabulary learning from context; there needs to be judicious attention to decontextualised learning to supplement and be supplemented by learning from context.
(Nation,2001:238)

En cuanto a la instrucción en esta estrategia, a la hora de enfrentarse al texto para adivinar palabras es necesario utilizar alguna técnica que ayude al alumno a sacar provecho de las claves esparcidas en el texto. Con ese fin Clarke y Nation (1980) establecen las cinco pautas siguientes:

1. Mira la palabra desconocida y decide qué parte de la oración es.
2. Mira al sintagma o a la oración que contiene la palabra desconocida.
 - Si la palabra es un sustantivo, ¿qué adjetivos la describen?
 - Si es un verbo, ¿con qué sustantivos va?
 - Si es un adjetivo, ¿con qué sustantivo va?
 - Si es un adverbio, ¿a qué verbo esta modificando?
3. Mira la relación entre el sintagma u oración que contiene la palabra desconocida y las otras oraciones y párrafos. A veces la relación se señalará con una conjunción como *but, because, if, when*, o por un adverbio como *however, as a result*. [...] La puntuación puede servir también como una clave. El punto y coma a menudo indica una lista de relaciones de inclusión; los guiones pueden indicar repeticiones. Palabras de referencia como *this, that, y such* ofrecen también una información útil.

4. Usa el conocimiento que has adquirido en los pasos 1-3 para adivinar el significado de la palabra.
5. Comprueba que has acertado.
 - Mira si la parte de la oración que propones es la misma que la de la palabra que no conoces.
 - Sustituye la palabra que no conoces con la que tú has deducido. Si la oración tiene sentido, seguramente has acertado.
 - Descompón la palabra desconocida en prefijo, raíz y sufijo. Si el prefijo y la raíz se corresponden con tu deducción, será buena señal.

Deducción por el análisis morfológico

La aplicación del conocimiento morfológico para adivinar el significado de las palabras desconocidas es una estrategia que se basa en el hecho de que la forma de las palabras se rige por pautas que pueden ser reconocidas a partir de las raíces, sufijos y prefijos que las componen. Esta estrategia es de especial utilidad en la lengua inglesa porque gran parte de las palabras con contenido léxico pueden cambiar su forma añadiendo prefijos y sufijos. Sin embargo, en muchos casos, pueden también darse errores debido sobre todo a que "el conocimiento sobre derivación no se puede aplicar en todos los casos, puesto que la derivación léxica puede proceder de orígenes diferentes" (Pérez Basanta, 1999: 290). Para evitar este problema, Nation (2001) establece que el alumno debe ser instruido en lo siguiente:

1. Ser capaz de reconocer las partes de una palabra.
2. Aprender el significado de los prefijos y sufijos.
3. Darse cuenta de los cambios de las formas escritas y habladas que ocurren cuando un afijo se añade a una palabra.
4. Saber qué clase de raíz pueden combinarse con determinados afijos.

Uso de diccionarios

Otra de las estrategias que tradicionalmente destacan a la hora de hablar de la adquisición de vocabulario en una L2 es el uso o manejo del diccionario. Según Nation (2001), los diccionarios pueden ser usados con tres propósitos básicos:

1. para comprender: buscar significados y comprobar deducciones,
2. para producir: encontrar las palabras adecuadas a cada uso y , por último,
3. para aprender: enriquecer el vocabulario que se posee.

Varios estudios han confirmado que el uso, tanto de diccionarios estándar como electrónicos, resulta beneficioso, obteniendo ganancias léxicas en todos los casos en que se ha hecho uso de ellos (Lupescu y Day, 1993; Hulstijn, 1993; Knight, 1994). Además, el uso de los diccionarios es particularmente beneficioso para determinados alumnos: "for learners who do not cope well with guessing from context" (Nation, 2001:284). Un problema que se puede argumentar en contra de su uso es que algunos alumnos tienden a usar el diccionario todo el tiempo con el consiguiente retraso en la actividad lectora.

Igualmente, en el caso de esta estrategia es necesario entrenar a los alumnos para que sean capaces de utilizarla de la forma más eficaz, empleando toda la información que encierran. El diccionario nos da la información necesaria para conocer una palabra en profundidad. En ese sentido, Rizo Rodríguez (1991) señala de forma detallada el contenido de la entrada de una palabra en un diccionario monolingüe: lema, rasgos morfológicos, información sintáctica, información semántica, información léxica y, finalmente, aspectos de uso. Por lo que para concluir, podemos decir que, debido a la cantidad de referencias que el diccionario suministra en torno a estos aspectos, es evidente que su uso mejora considerablemente la adquisición de vocabulario.

2.8 La praxis de la lectura en la clase de inglés

En los apartados previos hemos analizado los modelos teóricos en relación con la lectura, al igual que los principales factores y elementos que pueden influir en la comprensión lectora en una segunda lengua. En este apartado vamos a detenernos en la puesta en práctica de la lectura en la clase de inglés. Desde esta perspectiva, un principio generalmente aceptado es la conveniencia de planear las actividades en tres fases (Grabe, 1991; Brown, 2001): pre-lectura, lectura y post-lectura. Cada una de estas fases sirve de marco para conseguir unos objetivos concretos y para ello es necesario la puesta en marcha de unas determinadas estrategias. En primer

lugar vamos a referirnos a los objetivos que habitualmente se persiguen en cada fase, para exponer a continuación las diferentes estrategias lectoras que facilitan su logro, describiendo brevemente su puesta en práctica en el contexto de la clase. De este modo, habremos elaborado una taxonomía de partida que servirá de base para nuestro trabajo experimental posterior.

2.8.1 Fase de pre-lectura: estrategias

Durante la fase de pre-lectura los objetivos fundamentales a cubrir van a ser tres:

1. Activar el conocimiento previo, ya sea referido al campo léxico, estructural o cultural. De manera que se debe procurar activar aquellos elementos que se conocen, y también presentar los que se desconocen y que serán importantes para el desarrollo de la actividad en las fases posteriores.
2. Introducir el vocabulario necesario para que el lector se sienta dispuesto y preparado para la lectura.
3. Incentivar el interés y la motivación del alumno.

Para alcanzar estos objetivos se pueden poner en práctica diversas estrategias lectoras que se utilizarán según el caso. A continuación presentamos la descripción de las estrategias más habituales en esta fase:

Estrategias

- Predecir acerca del texto o textos que se van a leer
 - mediante claves visuales: imágenes, título, tipografía, etc.,
 - por la procedencia del texto,
 - por el conocimiento previo que el lector tiene del tema,
- Llevar a cabo una lluvia de ideas.
- Realizar una presentación del contenido del texto de una forma relacionada con alguna de las otras destrezas básicas (escribir, hablar y oír).

- Leer información relacionada con el contenido del texto o textos que se van a leer.
- Leer información acerca de la estructura y la presentación típica del texto o textos que se van a leer.
- Presentar el vocabulario necesario a través de listas de vocabulario, mapas semánticos y conceptuales, ejercicios diversos, etc.
- Crear expectativa acerca del contexto y el texto que se va leer.
- Conectar el contenido de la lectura con algún aspecto significativo en relación con el lector.

Tabla 2.2 Estrategias de la fase de pre-lectura

En definitiva, las actividades desarrolladas en esta fase de pre-lectura son importantes. A través de ellas se ayuda a crear expectativas en el lector y a predecir lo que puede esperar del texto. Lo que a su vez es un factor decisivo a la hora de motivar la lectura.

2.8.2 Fase de lectura: estrategias

Ya sea una lectura extensiva o intensiva, es la fase en la que el lector pone en práctica el mayor número de estrategias para alcanzar la comprensión del texto. En esta fase, los objetivos que se pretenden son principalmente dos:

1. Promover la comprensión del contenido del texto
2. Aumentar el conocimiento lingüístico de los alumnos en términos de léxico, registro, etc.

Veamos cuáles son las estrategias más frecuentes en esta fase de lectura:

Estrategias

- Entender el propósito general del texto mediante skimming.
- Usar claves del contexto para aumentar la comprensión en general.
- Reconocer la estructura del texto a través de la presentación visual del mismo.
- Enfocar la atención en la búsqueda de una información específica mediante scanning.
- Comprender las convenciones asociadas con diferentes tipos de textos.
- Ser consciente de las relaciones paradigmáticas del texto.
- Prestar atención a los elementos que dan coherencia al texto.
- Reconocer las funciones del discurso dentro del texto.
- Servirse de los nexos para identificar la relación entre las ideas.
- Asociar ideas.
- Elaborar listas de palabras con anotaciones.
- Adivinar el significado de palabras utilizando claves contextuales.
- Analizar la estructura morfológica de las palabras y las estructuras gramaticales para adivinar el significado de las palabras, frases y expresiones.
- Prestar atención al registro de la lengua y otros matices de estilo.
- Utilizar materiales de referencia, sobre todo diccionarios.
- Identificar cognados.
- Identificar palabras poco frecuentes.

- Releer partes del texto.
- Reconocer el propósito comunicativo del escritor.
- Darse cuenta de los puntos de vista expresados por el escritor y discernir si es un hecho o una opinión.
- Evaluar la calidad del texto.
- Hacer resúmenes.
- Tomar notas o parafrasear.
- Contrastar lo que se comprende con otros lectores.
- Procurar utilizar todas las estrategias posibles y de manera orquestada.

Tabla 2.3 Estrategias de la fase de lectura

2.8.3 Fase de post-lectura: estrategias

Por último, durante la fase de post-lectura se plantean los dos objetivos principales:

1. Integrar la lectura con el resto de las destrezas lingüísticas, de este modo, la lectura es el detonador que estimula la práctica del resto de las destrezas básicas (escribir, escuchar y hablar).
2. Consolidar la lengua a través de la producción. Lo que constituye una consecuencia lógica de la integración de las distintas destrezas.

Veamos cuales son las estrategias que se pondrán en acción durante esta fase de post-lectura:

Estrategias

- Contestar a preguntas de comprensión oralmente o por escrito.

- Tomar notas.
- Seleccionar partes del texto o textos leídos.
- Hacer resúmenes o redacciones.
- Llevar a cabo exposiciones orales o escritas en base a la información obtenida a través de la lectura.
- Consolidar vocabulario mediante mapas conceptuales para el estudio del mismo o el repaso de ideas.
- Reflexionar sobre lo que se ha aprendido.
- Evaluar el texto leído desde alguna perspectiva o bajo algún criterio establecido.
- Discutir la línea de pensamiento del autor.
- Profundizar en el tema a través de nuevas lecturas o de material audiovisual.

Tabla 2.4 Estrategias de la fase de post-lectura

2.9 Principios para el diseño de actividades de lectura

Finalmente, después de analizar todos los elementos y aspectos que están implicados en el proceso y la comprensión lectora podemos concretar, a modo de resumen de este capítulo, un conjunto de principios que nos sirvan de marco y guía a la hora de diseñar un programa de lectura completo o cualquier actividad lectora independiente.

1. Aplicación de modelos interactivos

En primer lugar, cualquier programa o actividad de lectura debe contar con la aplicación de técnicas tanto inductivas como deductivas, ya que, como vimos, una lectura fluida implica la interacción entre los dos tipos de procesos. La aplicación de

modelos interactivos supone incluir actividades de decodificación (ej. reconocimiento de palabras) y de interpretación del texto (ej. predicción).

2. Selección de textos relevantes y motivadores

Este es otro de los principios a tener en cuenta a la hora de elaborar un programa de lectura. Según ya hemos comentado ampliamente, la falta de motivación puede ser un factor que impida o dificulte la comprensión lectora y cualquier tipo de aprendizaje que se derive de la lectura. En la medida en que sea posible "students should be encouraged to adopt the habit of reading self-selected materials" (Zimmerman, 1997). Esta selección puede realizarse sobre una primera elección hecha bajo los criterios que el profesor considere oportunos, de esta forma se asegura que los textos cumplan los objetivos lingüísticos previstos y además se motive al alumno mediante su participación en la decisión final.

3. Activación del conocimiento previo

Como ha quedado demostrado por numerosas investigaciones (Carrell, 1983a, 1984b) el conocimiento previo que el lector tiene puede influir en la comprensión lectora. De manera que, como afirman Carrell y Grabe, "appropriate background knowledge about the topic being read helps learners understand the reading better" (2002:245). Por lo tanto, uno de los principios indispensables es el incluir actividades que activen el conocimiento previo, tanto estructural como de contenido.

4. Atención al vocabulario

Hemos visto cómo el grado de competencia léxica es uno de los factores más problemáticos e influyentes en la comprensión lectora, sobre todo en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua:

[L2 reading] appears to be both a language problem and a reading problem, but with firmer evidence that it is a language problem, for low levels of foreign language competence, than a reading problem. (Alderson, 1984:24)

Un gran número de destrezas y estrategias lectoras están relacionadas con el aprendizaje y refuerzo del léxico y, como ya hemos argumentado, su puesta en

juego a través de tareas que conlleven una carga de implicación con las palabras resultará en un aprendizaje más duradero y eficaz.

Por lo tanto, un principio fundamental es promover el desarrollo del vocabulario en dos direcciones: para mejorar la comprensión lectora y para obtener una ganancia léxica a través de la lectura.

5. Promoción del desarrollo y aplicación de las estrategias de lectura

Parece claro que aquellos lectores que usan más estrategias y de una forma más controlada por su parte son mejores lectores (Carrell y Grabe, 2002), y, por consiguiente, otro de los principios que consideramos debe aplicarse a la hora de desarrollar un programa o actividad de lectura, es que estos deben incluir entre sus objetivos la instrucción en las estrategias que puedan ser más apropiadas en cada circunstancia, y particularmente en estrategias metacognitivas.

6. División en fases: pre-lectura, lectura y post-lectura

Finalmente, desde un punto de vista pedagógico, el principio de organizar las actividades en las tres fases de pre-lectura, lectura y post-lectura resulta especialmente útil a la hora de la práctica de la lectura en una clase de segunda lengua. Esta distribución nos permite cumplir objetivos progresivamente, aplicando las estrategias más convenientes y mediante el desarrollo de las actividades propias de cada fase.

CAPÍTULO 3 LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR ORDENADOR Y LA LECTURA *ONLINE*

El capítulo 3 está dividido en dos partes, en la primera vamos a ocuparnos de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), profundizando también en algunos aspectos concretos del uso de los recursos de la Web. A continuación, en la segunda parte, prestaremos nuestra atención a la aplicación de los recursos de la Web que más nos interesan para nuestra investigación, esto es, la lectura *online*. Por tanto, resumiendo los apartados de este capítulo, en la parte I vamos a analizar algunos aspectos relevantes en relación con la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), deteniéndonos especialmente en *a)* las etapas de la misma, *b)* su relación con la adquisición de una segunda lengua, *c)* la evaluación de las actividades de la ELAO y *d)* los roles asignados al ordenador. A continuación, centraremos la atención en el uso de la World Wide Web (WWW) y las posibilidades pedagógicas que ésta ofrece para la enseñanza de una lengua extranjera. En relación con esto, y teniendo en cuenta que una de las peculiaridades de la WebQuest es utilizar la Web como fuente de recursos, dedicaremos la sección final de la parte I a tratar de manera extensa la selección apropiada de recursos.

La lectura *online* es la actividad que los alumnos ponen más en práctica a lo largo de nuestro modelo de WebQuest. Por ello, en la parte II del presente capítulo centraremos nuestra atención en las características de la lectura en la Web como una nueva forma de relación con el texto. En primer lugar, se llevará a cabo una aproximación general a lectura en un entorno ELAO, analizando la investigación realizada hasta el momento. A continuación, nos ocuparemos de la lectura en la

Web y sus características, estudiando especialmente lo que ha supuesto el hipertexto y los elementos multimedia. Una vez que establezcamos las diferencias entre la lectura en un medio tradicional y en uno digital, pasaremos a analizar cómo se desarrolla o en qué medida es diferente la lectura en la Web desde el punto de vista de las estrategias y de los tipos de lectura que se ponen en práctica. Para finalizar esa segunda parte, expondremos una breve taxonomía de los materiales que se encuentran en Internet y que pueden ser utilizados para diseñar actividades de lectura *online*.

PARTE I

3.1 Qué es la ELAO

El término ELAO es el acrónimo que corresponde a la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador, el cual se traduce del inglés CALL (*Computer Assisted Language Learning*). La expresión CALL fue la acordada en el congreso de TESOL de 1983 en Toronto “to refer to the area of technology and second language teaching and learning” (Chapelle, 2001a:3) y desde entonces ha sido el término empleado de forma más generalizada. Otras expresiones se utilizan en menor medida para significar lo mismo o de forma más específica cuando se trata de proyectos restringidos a determinadas áreas. Hay que decir que es habitual utilizar estas expresiones en inglés y en muchos casos el acrónimo español no se ha acuñado. Entre esas expresiones destacan las siguientes (tabla 3.1):

CAI	Computer Assisted Instruction
CASLA	Computer Applications in Second Language Acquisition
ICALL	Intelligent Computer Assisted Language Learning
CELL	Computer Enhanced Language Learning
TELL	Technology Enhanced Language Learning
WELL	Web Enhanced Language Learning
CMC	Computer Mediated Communication
CLL	Community Language Learning

Tabla 3.1 Acrónimos utilizados en la ELAO en inglés

Las diferencias entre estos términos proceden del enfoque que se adopta respecto del uso del ordenador (Levy, 1997a). Así en el caso de CAI (EAO, enseñanza asistida por ordenador), el énfasis está en el uso del ordenador como medio de instrucción, independientemente de la materia que se enseñe. CASLA enfatiza la adquisición de una segunda lengua y por tanto establece una estrecha relación con esta disciplina apoyándose en los conocimientos y métodos de investigación de la misma. ICALL hace referencia a la integración de técnicas procedentes de disciplinas como la lingüística computacional y la inteligencia artificial. CELL y TELL son términos que prácticamente cubren el mismo ámbito que CALL pero que se utilizan en menor medida; TELL es utilizado sobre todo en relación con el denominado TELL *Consortion* que se asienta en el *Center for Modern Languages* en la *University of Hull* en el Reino Unido. En opinión de Levy (1997a) el término TELL es más amplio y considera el ordenador como una parte de las muchas tecnologías posibles. Esa amplitud puede ser a la vez una ventaja pero Levy (1997a) también cree que puede ser una pérdida del enfoque. En cuanto a WELL, constituye una parte de CALL específicamente dedicada al terreno de Internet. Por último, los términos CMC y CLL están destinados a un área especialmente floreciente a partir del nacimiento de Internet, el área de los proyectos de colaboración a través de las herramientas de comunicación como son el correo electrónico, los foros, MOOs (*Multi-user Object Oriented*) y, más recientemente, los denominados bitácoras (Blogs o *weBlogs*). En definitiva CALL, y su correspondiente traducción en español, ELAO, aparte de ser el más establecido, sigue siendo el término cuyo significado es más adecuado para englobar todas las actividades que implican el uso del ordenador en la enseñanza de una lengua.

3.1.1 La naturaleza interdisciplinar de la ELAO

Si algo se puede afirmar respecto de la ELAO es que ésta posee una naturaleza interdisciplinar, ya que, desde su comienzo, ha estado relacionada con numerosas áreas académicas que le han aportado distintas perspectivas. Entre esas áreas hay que destacar:

- **El aprendizaje programado**, que surgió en los años cincuenta como una aplicación lineal de las teorías conductistas de Skinner. Esta disciplina se encuentra en la base de la enseñanza asistida por ordenador (EAO; CAI) y de las primeras experiencias de la ELAO. Skinner proponía el empleo de *teaching machines* por la facilidad que ofrecían para reforzar el aprendizaje (Levy, 1997a). Por otra parte, la psicología cognitiva es otro de los factores influyentes a la hora de entender algunos aspectos de la ELAO como el seguimiento y la evaluación de los alumnos. Y, como veremos más adelante en este capítulo, las distintas corrientes psicológicas han ejercido una clara influencia y han dado lugar a distintos periodos en la ELAO (Warschauer y Healey, 1998).
- **La lingüística computacional y la traducción automática**, ambas constituyen otras dos áreas muy relacionadas entre sí, que en un principio también anticiparon y preconizaron la ELAO (Ahmad et al., 1985). Por otro lado, estas dos áreas están a la vez conectadas con otra de las disciplinas cuyo impacto empieza a reflejarse en la ELAO, **la inteligencia artificial**. El objetivo de ésta es el desarrollo de sistemas que simulen la inteligencia humana. Uno de los puntos de interés común de estas tres disciplinas es el estudio de las técnicas de procesamiento del lenguaje natural, lo que a su vez las conecta con la ELAO.
- **La tecnología educativa y el diseño instruccivo**, que como veremos en el capítulo siguiente han de tenerse muy en consideración a la hora de la creación de materiales para la ELAO, y más concretamente para el uso instruccivo de la Web.
- **La interacción persona- ordenador (IPO; *Human Computer Interaction, HCI*)**, otra disciplina que se empieza a considerar en relación con la ELAO. Su objetivo es estudiar de qué manera el intercambio de información entre las personas y los ordenadores, es más eficiente, procurando entender las necesidades de los usuarios. Algunos autores como Chapelle (1994, *apud* Levy, 1997a) argumentan que la IPO puede aportar algunas respuestas a preguntas de carácter psicológico y psicolingüístico en relación con la ELAO y la adquisición de una segunda lengua. En el capítulo 4 volveremos sobre este tema al hablar del diseño de la interfaz instrucciva y la usabilidad, que es uno de los conceptos claves de la IPO.

- Finalmente, la **lingüística aplicada** y en especial **las teorías sobre adquisición de una segunda lengua** (ASL) han influido notablemente y tienen mucho que ofrecer en el desarrollo y la investigación de la ELAO. Por ello, dada la importancia que se le viene dando a esta relación entre la ELAO y la ASL, le dedicaremos un apartado más adelante (v. ap. 3.5).

En resumen, cada una de estas disciplinas contribuye a la comprensión de aspectos de la ELAO de una u otra forma. El carácter relativamente reciente de la ELAO, hace que la utilización y aplicación de las teorías y métodos de investigación de esos otros campos sea beneficioso para una disciplina nueva como la ELAO, evitando, tanto cometer errores idénticos a los ya experimentados en otras disciplinas, como reinventar la rueda continuamente (Levy, 1997a). No obstante, es preciso ser cautos a la hora de esa aplicación, ya que como apunta Chapelle (2001a:40) “unique issues arise in teaching a L2 and in evaluating the success of L2 learning” y en muchos casos no se obtienen los resultados esperados.

3.2 Panorama histórico de la ELAO

La historia de la ELAO ha sido descrita con mayor o menor detalle desde distintas perspectivas en numerosas publicaciones (Ahmad et al. 1985; Ruipérez, 1990; Cantos, 1994; Levy, 1997a; Davies, 1997; Warschauer y Healey, 1998; Warschauer, 1996a, 2000a; Warschauer y Meskill, 2000; Delcloque, 2000; Chapelle, 2002; Bax, 2003). Según Delcloque (2000:10), las distintas descripciones pueden ser clasificadas en dos categorías: “the properly researched, objective historical accounts type” que normalmente ofrece datos precisos e intenta hacer un resumen de la progresión en la investigación de la ELAO, y “the interpretative type” que tiende a analizar la progresión de forma más subjetiva. Según este autor un ejemplo del primer tipo lo representa la descripción que Ahmad et al. (1985) hacen en su libro *Computers, Language Learning and Language Teaching*, obra fundamental para entender la historia de la ELAO. El segundo tipo es representado por las publicaciones de Warschauer y Healey (Warschauer y Healey, 1998; Warschauer, 1996a, 2000a) y la del propio Delcloque, cuya aproximación, como la de Warschauer, “is interpretative and probably even more idiosyncratic” (Delcloque, 2000:11). Desde nuestra perspectiva, ambos enfoques son interesantes y un breve

repasso de ellos puede ayudar a situarnos en el contexto actual de la ELAO, en el cual se centra nuestra investigación.

3.2.1 Etapas históricas

3.2.1.1 Los años sesenta y setenta

La enseñanza asistida por ordenador (EAO) se remonta a los años cincuenta en los Estados Unidos. Sin embargo, no nos encontramos con ningún ejemplo de ELAO documentado hasta los años sesenta en que comienzan a desarrollarse una serie de proyectos en el ámbito universitario (Chapelle, 2001a). En esos momentos, se hacía uso del ordenador exclusivamente a través de “terminales conectados a los grandes ordenadores de los centros de cálculo de las universidades” (Ruipérez, 1995:25). Todo esto sucedía a la vez que se producía el auge del método audiolingüístico. Otra influencia importante en esa época era el aprendizaje programado, del que ya hemos hablado anteriormente. Los principios de ambas corrientes coincidían con el tipo de actividades que la tecnología del momento permitía programar. Los programas pioneros de la ELAO se desarrollan en la *University of Stanford* y en la *State University of New York*, con un programa para la enseñanza del ruso y alemán, respectivamente. En Europa las instituciones pioneras serían las universidades británicas, como la *University of Hull*, aunque esto alcanzará su apogeo en la década de los setenta (Román Mendoza, 1997). Pero los dos proyectos que más destacan en el periodo de los años sesenta y setenta son el proyecto PLATO y el proyecto TICCIT. PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) se inició en la *University of Illinois* en 1960. Ahmad et al. (1985) destacan de este programa la capacidad de supervivencia del mismo: “One measure of the success of the PLATO system is its ability to survive (and thrive) over a period of two decades” (1985:30), ya que han pasado dos décadas más y el programa PLATO¹ continúa vigente. El sistema podía incorporar audio y gráficos e incluía un sistema de comunicación en formato de ficheros de notas que permitía la

¹ Véase la información sobre el actual programa PLATO en la dirección

<<http://www.plato.com/>>

comunicación entre los participantes (Chapelle y Jamieson, 1983). Además, era posible llevar un registro de los alumnos. En cuanto al proyecto TICCIT (*Time-Shared Interactive Computer Controlled Information Television*) se desarrolló en la Universidad Brigham Young y combinaba la tecnología del ordenador y la televisión. Levy (1997a) opina que éste podría ser considerado como el primer programa multimedia de EAO. Al igual que PLATO, el programa TICCIT continúa existiendo.

3.2.1.2 Los años ochenta

Los años ochenta están marcados por la aparición del ordenador personal, también llamado microordenador. Aunque en esa época las prestaciones de esta tecnología eran muy modestas, la revolución que ocasionó se debió sobre todo a la movilidad e independencia que permitía. Como refiere Levy (1997a), la aparición del microordenador supuso un cierto “boom” en el terreno de la ELAO en esos años. Entre otras cosas, comenzaron a aparecer libros divulgativos sobre el tema entre los que podemos destacar: Kenning y Kenning (1984), Wyatt (1984), Ahmad et al. (1985), Higgins y Johns (1984), Underwood (1984) y Jones y Fortescue (1987). Debemos recordar aquí que durante la década de los ochenta predominaban las teorías sobre la adquisición de una lengua de Krashen. La literatura ELAO de esa época también se hace eco de esas ideas y cuestiona si el uso del ordenador puede ser útil o no para la “adquisición” y no sólo para el “aprendizaje”. En este sentido Chapelle (2001a) señala que dos de los libros más importantes de esta época, Higgins y Johns (1984) y Underwood (1984), se ocupan de dejar claro que determinados programas como juegos, simulaciones y actividades basadas en el aprendizaje en colaboración, pueden ser utilizados “as providing good context for acquisition” (2001a:9). Higgins y Johns abundan en esto mismo:

The computer, some say, serves only the conscious process of learning, and can do nothing to facilitate acquisition. Once again, we hope to be able to show that this view is wrong, and that the computer is quite flexible enough to serve a variety of language learning theories. (Higgins y Johns, 1984:17)

La diferencia con la época anterior está sobre todo en los programas que se utilizan para crear los materiales. El microordenador hace posible que muchos más

practicantes de la ELAO tomen parte activa. Por eso, una parte de la documentación de la década de los ochenta también está dedicada a analizar los lenguajes de programación y los programas de autor que se utilizan (Sanders, 1985; Ahmad et al., 1985). Entre los programas de esta década Levy (1997a) destaca en primer lugar *Storyboard*, un programa de reconstrucción de textos creado por John Higgings en 1981, cuya última evolución se denomina *Eclipse*. Su autor lo clasifica entre los programas que él titula “Guess what is there” (Higgings, 1988:4) porque el alumno debe adivinar las palabras que aparecen en el texto progresivamente. La clasificación de tipos de programas que Higgings (1988) hace en ese momento de la ELAO puede dar una idea del *software* utilizado en la época, aunque él mismo opina que seguramente no todos los programas pueden asignarse a uno de los tipos. Estos son:

1. *DO WHAT I TELL YOU*: los programas de este primer tipo representan la práctica más conductista y mecánica, e incluyen *drills exercises*, *quizzes*, y tests de respuesta fija del tipo de elección múltiple, completar huecos, etc. En algunos casos pueden incluir retroalimentación.
2. *GUESS WHAT WAS THERE*: que como ya hemos comentado consisten en la reconstrucción de textos. El tipo de actividad puede consistir en tener que reconstruir el texto parcial o en su totalidad, o en ordenar o reemplazar partes del mismo.
3. *CAN I HELP YOU?*: programas que utilizan el ordenador como una herramienta, como los procesadores de textos que permiten explorar la lengua y sus usos y, también, los programas de búsqueda de concordancias en un texto, como el programa *Microconcord* desarrollado por Tim Johns.
4. *HOW DO I GET OUT OF THIS?* en esta categoría Higgings incluye las actividades tipo juego, puzzles, simulaciones, etc. Muchos de ellos no creados con intención de enseñar una lengua pero que resultan útiles para ello.

El tipo de programas que se pueden incluir en estas cuatro categorías corresponde a *software* de menor escala; parte de él son programas de autor que permitieron que muchos profesores se implicaran, a partir de entonces y hasta nuestros días, en la creación de aplicaciones y materiales para el aula. Por otro lado, en el ámbito de los grandes proyectos, en la década de los ochenta, hay que hablar del *Athena*

Language Learning Project (ALLP) que comenzó en 1981 en el *Massachusetts Institute of Technology* y fue desarrollado sobre la base del método comunicativo de enseñanza de una lengua. Levy (1997a) sostiene que los grandes proyectos que aquí se han comentado han servido de campo de experimentación para el desarrollo de otros proyectos de menos alcance, llevados a la práctica en los microordenadores.

3.2.1.3 Los años noventa

La etapa que comienza en los años noventa no cabe duda que ha sido la del desarrollo de las grandes redes en general y de la red de redes: Internet. El origen de Internet se remonta al año 1969, cuando el gobierno norteamericano decide encargarse de la creación de una red de datos con un objetivo defensivo. Esta red se denominaba ARPAnet (*Advanced Research Project Administration net*). Por otro lado, a la vez que se desarrolla la red ARPAnet, se produjeron avances importantes en la tecnología de redes locales (LANs; *Local Area Networks*). El nacimiento definitivo de la *World Wide Web* (WWW) se sitúa en 1990 en el CERN (*Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*) de Ginebra (Suiza), cuando Tim Berners-Lee propuso al Departamento de Física su idea de crear un nuevo sistema de organización de la información basado en el hipertexto y la tecnología de las redes (Berners-Lee, 2000). El crecimiento de Internet desde el momento de su aparición ha sido extraordinario, aumentando su capacidad de transferir grandes cantidades de información cada vez más rápido y de almacenar todo tipo de material multimedia, más allá de las capacidades de los materiales multimedia tradicionales (Levy, 1997a). Desde otro punto de vista, lo más destacado de Internet es las posibilidades que ofrece para la interacción y comunicación. Como comenta Chapelle, refiriéndose a la nueva perspectiva de la ELAO a partir de la WWW, “CALL activities were no longer restricted to interaction with the computer and with other students in the class, but included communication with learners in other parts in the world” (Chapelle, 2001a:23). Por tanto, los proyectos que más destacan en esta etapa son principalmente los relacionados con comunidades virtuales, centros de recursos compartidos y entornos virtuales de aprendizaje. El número de

proyectos que se pueden referir es, sin duda, elevado. Como ejemplo podemos nombrar dos de los más conocidos y pioneros: *The Internacional Tandem Network*² y el proyecto CAMILLE (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*). El proyecto Tandem se inició en el año 1994 y tiene como objetivo el aprendizaje de lenguas a través de la práctica por parejas y a través de foros y MOOs administrados por el proyecto. En él participan numerosas universidades europeas y ha evolucionado con los años, incorporando ramas de distintos países y el nuevo proyecto europeo *eTandem Europa*. En cuanto a CAMILLE, está formado por miembros de cinco países europeos, España, Francia, Países Bajos y el Reino Unido, y el objetivo es ofrecer cursos para principiantes de español y holandés y para alumnos avanzados de francés e inglés. La idea central de este proyecto es el uso de entornos de aprendizaje. En el caso español, los participantes son miembros del Departamento de Idiomas de la Universidad Politécnica de Valencia (Gimeno y Navarro, 1994).

3.2.2 Etapas interpretativas

En cuanto al segundo tipo de descripción de la historia de la ELAO, ha sido Warschauer, sin duda, el autor que abanderó esa tendencia más interpretativa. Así, a lo largo de sus trabajos (Warschauer y Meskill, 2000; Warschauer y Healey, 1998; Warschauer, 1996a, 2000a) expone su visión de la evolución de la ELAO desde los años 60 en adelante. A pesar de algunas inconsistencias entre los diferentes artículos (Bax, 2003), la suya es una visión de la que no se puede prescindir para entender el proceso histórico de la ELAO. Tres son las fases que se pueden establecer a lo largo de la ELAO:

3.2.2.1 Etapa conductista de la ELAO (*behaviouristic CALL*)

Etapa que se gesta en los años 50 y se lleva a cabo en los años 60 y 70. El tipo de actividades que predomina en esta fase son los ejercicios tipo *drill-and-practice*. La

² La dirección actual de la página central del proyecto se encuentra en <<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/index.html>>

base teórica de esta fase es que la exposición repetida al mismo material es beneficiosa para el aprendizaje. Por otro lado, el ordenador es considerado “a mechanical tutor” que nunca se cansa y además “it can provide immediate non-judgemental feedback” (Warschauer, 1996a:13). Y, por último, defiende el hecho de que el alumno proceda a su ritmo propio. La tecnología asociada son los grandes sistemas de los centros universitarios.

3.2.2.2 Etapa comunicativa de la ELAO (*communicative CALL*)

Emerge a finales de los años 70 y se corresponde con el auge de las teorías de la psicología cognitiva que enfatizan los procesos de pensamiento e interactividad. De forma que, “the focus was not so much on what the student did with the machine, but rather what they did with each other while working with the computer” (Warschauer y Healey, 1998:57). Como ya vimos en la sección anterior, los programas desarrollados en esta época continúan dando al ordenador la capacidad de ofrecer la respuesta correcta, como en el caso del programa *Storyboard*, pero, lo que difiere de lo anterior es que el alumno no lleva a cabo un simple *drill*, sino que debe realizar un proceso de búsqueda, elección e interacción con el ordenador para obtener la respuesta correcta. Es lo que se entiende como otra variedad del ordenador “tutor” y que Taylor y Pérez denominan “the computer as stimulus” (1989, *apud* Warschauer, 1996a:4). También se incluyen aquí los programas en los que el ordenador funciona como una herramienta, como los procesadores de texto y los programas de concordancias. Como es sabido, la tecnología impulsora de esta fase es el ordenador personal.

3.2.2.3 Etapa integradora de la ELAO (*integrative CALL*)

Se sitúa a partir de finales de los años 80. Es en esta fase en la que nos encontraríamos actualmente, y se relaciona con la aplicación de un punto de vista socio-cognitivo que pone mayor énfasis en el uso de la lengua en contextos sociales auténticos (Warschauer y Healey, 1998). Según estos dos autores “task-based”, “project-based” y “content-based approaches” son el tipo de actividades más comunes, puesto que se busca exponer a los alumnos a entornos auténticos, y también integrar las diferentes destrezas del aprendizaje (Warschauer y Healey,

1998). Como veremos, en el capítulo 5, la WebQuest está estrechamente relacionada con este tipo de actividades y con las características de esta fase integradora. Las fuerzas impulsoras de esta etapa son la nueva tecnología de redes multimedia y la aparición de la WWW.

En la siguiente tabla, Warschauer (2000a) ofrece un panorama muy similar a lo expuesto anteriormente. En ella se observa que en lugar de *phase* habla de *stage* y que la fase conductista es denominada aquí “etapa estructural” y la restringe al periodo de los años 70.

Stage	1970s-1980s: Structural CALL	1980s-1990s: Communicative CALL	21 st Century: Integrative CALL
Technology	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet
English-Teaching Paradigm	Grammar- Translation & Audio-Lingual	Communicate Language Teaching	Content-Based, ESP/EAP
View of Language	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally- constructed system)	Socio-cognitive (developed in social interaction)
Principal Use of Computers	Drill and Practice	Communicative Exercises	Authentic Discourse
Principal Objective	Accuracy	And Fluency	And Agency

Tabla 3.2 Fases de la ELAO (Warschauer, 2000a:65)

Como se observa, existen inconsistencias terminológicas entre los distintos trabajos de Warschauer (1996a, 2000a) entre sí y Warschauer y Healey (1998), éstas son señaladas por Bax (2003), que critica la división en fases establecida por Warschauer (2000a). Bax, por su parte, propone una nueva división del pasado, presente y futuro de la ELAO, que analizaremos brevemente. Partiendo de la

división de fases de Warschauer y Healey (1998), Bax define tres “enfoques”: ***Restricted CALL***, ***Open CALL*** e ***Integrated CALL***. En general los dos primeros enfoques coinciden históricamente con las dos primeras fases, pero el denominado *Open CALL* se encontraría vigente todavía en estos momentos y el *Integrated CALL* (no *integrative*, en terminología de Warschauer) apenas se ha desarrollado hasta ahora. Esto es así porque para Bax estos dos enfoques difieren bastante respecto de las dos últimas fases descritas por Warschauer y Healey (1998). En palabras de Bax “[*Open CALL*] is relatively open in all dimensions—from the feedback given to students, to the *software* types, to the role of the teacher” (1998:20), produciéndose una relación de interacción con el ordenador y ocasionalmente con otros alumnos. Por otro lado, para comprender a qué se refiere Bax con *integrated CALL*, hay que hacer uso del concepto de “normalización” que Bax define como:

[...] the stage when the technology becomes invisible, embedded in everyday practice and hence “normalised”. To take some commonplace examples, a wristwatch, a pen, shoes, writing—these are all technologies which have become normalised to the extent that we hardly even recognise them as technologies. (Bax, 2003:23)

Es decir la ELAO alcanzará ese estadio *integrated* cuando los ordenadores se utilicen en la enseñanza de una lengua a diario como una parte integral de cada unidad didáctica, igual que ahora utilizamos un libro. Lo interesante de la clasificación de Bax es, por tanto, esta visión de un futuro en el que la ELAO sea una tecnología normalizada.

3.3 El concepto de ELAO y otros factores relacionados con ELAO

Una vez establecido de dónde parte la ELAO y las relaciones que mantiene con otras disciplinas, en este apartado vamos a dedicar nuestra atención, en primer lugar, al concepto de la ELAO en sí y, a continuación, a los aspectos de la ELAO que más relevancia tienen en el momento actual, así como lo específicamente concerniente a la presente tesis. Por tanto, el primer tema que vamos a tratar de aclarar es lo que Levy (1997a) denomina “conceptualization of CALL”, término que emplea “to signify the mental picture a CALL author or teacher has when envisaging

the use and role of the computer” (1997a:8). La dificultad para definir y delimitar la noción de la ELAO se debe en parte a la carencia de una investigación seria sobre la que poder fundamentar unas teorías sólidas. Y en relación con esto, algunas de las razones que se apuntan para esta falta de investigación son, por una parte, la relativa novedad de esta disciplina y, por otra, el carácter extremadamente variable de las circunstancias que la acompañan. Otra razón es la vertiginosa rapidez con que avanzan los medios técnicos de los inicios de la ELAO, que hacen que lógicamente muchos de los estudios y proyectos realizados dejan de tener vigencia casi al tiempo que se generan. Todo esto alienta cada vez más la necesidad de establecer unos principios sobre los que se sustente una investigación fundada y eficaz.

Levy (1997a), uno de los investigadores que más atención ha dedicado a esta cuestión, ha tratado de indagar, tanto en la teoría, como en la práctica de la ELAO. Según él, esta investigación implicaría conocer, por un lado el ámbito que abarca la ELAO y, por otro, las fuentes teóricas y los marcos conceptuales en los que se basan los autores de materiales para la ELAO.

3.4 Punto de partida y ámbito de la ELAO

Levy (1997a) distingue entre dos acercamientos al desarrollo de la ELAO, un acercamiento o enfoque de arriba a abajo (*top-down*), que se da cuando la razón para utilizar los ordenadores parte de una teoría lingüística o de aprendizaje, así como de las especificaciones del currículo, y el otro es un acercamiento de abajo a arriba (*bottom-up*), que se produce cuando se parte de un problema concreto. Por otro lado, a la hora de comprender la ELAO, es importante considerar el punto de partida en cada caso concreto. Levy (1997a) realiza un análisis sobre el estado de la cuestión en relación con los numerosos y diversos programas, entre los que se incluyen desde programas multimedia a simulaciones o proyectos comunicativos de correo electrónico y vídeo conferencia. Levy (1997a) presenta además un estudio cuantitativo de un cuestionario contestado por un total de 104 sujetos, en su mayoría profesores de adultos universitarios. El cuestionario incluye preguntas sobre la experiencia en la ELAO, el concepto que se tiene de la ELAO, el ámbito de la ELAO, el punto de partida de los participantes, los roles del ordenador, el

hardware y *software* utilizado, el rol del profesor, los materiales desarrollados, los problemas que se presentan en la ELAO y, por último, la visión que los participantes tienen del progreso en la ELAO. Con todos los datos que obtiene, Levy llega a la siguiente conclusión sobre los puntos de partida de la ELAO y los agentes participantes de la misma:

It all, it is clear there are a number of possible theoretical point of departure in CALL, either utilizing a single theory or a mix of theoretical perspectives. It also seems apparent that some CALL projects do not begin with a theory at all, reflecting the comment by Kemmis and his colleagues about work that is practitioner-led as opposed to research-based (Kemmis et al., 1977). (Levy, 1997a:5)

En cuanto al ámbito que abarca la ELAO parece ser amplio y difícil de circunscribir de manera precisa. Por un lado, ya hemos visto que existe un extenso abanico de disciplinas conectadas, de una u otra forma, con la ELAO y, por otro, esa amplitud e imprecisión queda también reflejada en estudios sobre la literatura de la investigación en la ELAO (Jung, 1989; Levy, 1997a).

3.5 La ELAO y la adquisición de una segunda lengua

Como se ha comentado, uno de los problemas que se observa en el campo de la ELAO es la falta de una base teórica clara y transparente (Harrington y Levy, 2001). En este sentido, son numerosos los investigadores que opinan que esa base debe proceder fundamentalmente de la lingüística aplicada, y en concreto de las teorías y principios metodológicos que facilitan la adquisición de una segunda lengua (ASL) (Garret, 1988, 1998; Jung, 1989; Chapelle, 2001a; Doughty, 1987; Harrington y Levy, 2001). Otra cuestión subrayada a menudo es la falta de un marco teórico investigador apropiado para evaluar los hallazgos dentro de la ELAO, si bien es cierto que la metodología investigadora, tanto cualitativa, como cuantitativa, de la ASL se puede aplicar también a la ELAO. El problema que se puede presentar a la hora de utilizar la metodología investigadora de la ASL es la variedad de teorías que existen en torno a ella pero, una vez que se deciden los principios de la ASL que más se adecúan a la práctica concreta de la ELAO, ésta será más coherente y fácil de evaluar.

Chapelle (1997, 1998; 2001a, 2001b) ha dedicado una extensa parte de su trabajo a la relación entre la ELAO y la ASL, y su principal objetivo ha sido el establecer un conjunto de principios y criterios que hagan posible la evaluación de la eficacia de la ELAO en sus múltiples manifestaciones:

What is needed then is a perspective on CALL which provides appropriate empirical research methods for investigating the critical questions about how CALL can be used to improve instructed SLA. (Chapelle, 1997: 20)

Dada la variedad de aproximaciones a la ASL existentes, la autora opina que es necesario seleccionar aquellas que son más relevantes para la ELAO. Así, esta autora elige como punto de partida el “interactionist approach” (Pica, 1994). Basándose en ese modelo, Chapelle (1998) identifica siete hipótesis principales para el desarrollo multimedia, cuyo uso puede generalizarse al resto de programas de ELAO.

A saber (Chapelle, 1998:23-25):

1. The linguistic characteristics of target language input need to be made salient.
2. Learners should receive help in comprehending semantic and syntactic aspects of linguistic input.
3. Learners need to have opportunities to produce target language output.
4. Learners need to notice errors in their own output.
5. Learners need to correct their linguistic output.
6. Learners need to engage in target language interaction whose structure can be modified for negotiation of meaning.
7. Learners should engage in L2 tasks designed to maximize opportunities for good interaction.

Estas hipótesis se apoyan en la investigación y las teorías en relación con la ASL y, en concreto, en aquellas que para Chapelle son más relevantes: “the noticing of input, the intake or comprehended language [...] and the negotiation of meaning” (González-Lloret, 2003:91). Según Chapelle (1998), aunque no hay garantía de que estas teorías de la ASL se apliquen directamente al diseño de actividades para la ELAO sí que pueden proporcionar un punto de partida válido: “they may provide a valuable starting point to look for principles to apply to CALL” (1998: 26).

3.6 Principios para la evaluación de la ELAO

La evaluación es otro de los temas claves a considerar en el momento actual de la ELAO. A partir de mediados de los ochenta empiezan a aparecer estudios en los que se describen y evalúan algunos aspectos de la ELAO, tanto programas (Chapelle y Jamieson, 1983; Jones, 1986; Jung, 1987) como otros elementos (Jamieson y Chapelle, 1988; Pennington, 1989). Garret (1991), por su parte, sostiene que los estudios para evaluar la eficacia de la tecnología como un método fallarán inevitablemente debido a una serie de variables incontrolables. De manera que no es posible responder a una pregunta tan amplia como es “Does it work?” (1991:75). De acuerdo con esta autora el ordenador no constituye un método sino un medio, por lo que un acercamiento metodológico a esta cuestión es inapropiado y la evaluación de la eficacia de la ELAO deberá descomponerse en varias interrogantes:

The computer is rather a medium or an environment in which a wide variety of methods, approaches or pedagogical philosophies may be implemented. [...] Studies comparing computer-assisted with non computer-assisted learning per se are therefore no more helpful than would be studies comparing textbook-assisted with non textbook-assisted learning. Instead, we need to break down the issue into a set of queries [...]: what kind of software, [...], is likely to be effective for what specific learning purposes? (Garret, 1991:75)

Aparte de estas aportaciones al terreno de la evaluación de la ELAO, no hay duda de que Chapelle (2001a) es quién ha desarrollado un trabajo muy destacable en este sentido. Por ello, vamos a analizar sus conclusiones más detalladamente. Según esta autora, podemos decir que la ELAO ya ha superado la etapa en que era necesario justificar la eficacia de los ordenadores más allá de lo que normalmente se pide a otras actividades de la clase. Y llegado a este punto, lo que es preciso decidir es qué es lo que puede servir o no en la ELAO, y en qué caso: “what kind of CALL task may be beneficial” (Chapelle, 2001a:51). Con este objetivo ella ha articulado un sistema en el que desarrolla tres componentes necesarios:

1. **Un conjunto de principios para evaluar la ELAO**, estos principios están desarrollados a partir de los que configuran la evaluación de una segunda lengua. De forma que se incorporen a la ELAO los descubrimientos acerca de las condiciones ideales para la adquisición de una segunda lengua. La tabla 3.3 recoge tanto los principios como las implicaciones que estos conllevan.

Principle	Implication
Evaluation of CALL is a situation-specific argument.	CALL developers need to be familiar with criteria for evaluation which should be applied relative to a particular context.
CALL should be evaluated through two perspectives: judgement analysis of <i>software</i> and planned tasks, and empirical analysis of learners' performance.	Methodologies for both types of analyses are needed.
Criteria for CALL task quality should come from theory and research on instructed SLA.	CALL evaluators need to keep up with and make links to research on instructed SLA.
Criteria should be applied in view of the purpose of the task.	CALL tasks should have a clearly articulated purpose.
Language learning potential should be the central criterion in evaluation of CALL	Language learning should be one aspect of the purpose of CALL tasks.

Tabla 3.3 Principios para evaluar la ELAO

2. **Los criterios que se utilizarán para efectuar la evaluación** deben ir acompañados de una orientación acerca de cómo ser aplicados y se concretan en:

- *Language learning potential*: hace referencia a hasta qué punto la actividad puede ser considerada una actividad de enseñanza de una L2, y no sólo una oportunidad para el uso de la lengua. Y sobre todo se centra exclusivamente en la atención a la forma lingüística.
- *Learner fit*: se refiere a las posibilidades que ofrece al alumno de implicarse en el aprendizaje de la lengua, teniendo en cuenta las características del mismo.
- *Meaning focus*: en este caso se trata de saber hasta qué punto se promueve la atención del alumno al significado lingüístico.
- *Authenticity*: se refiere al grado en que las actividades de la clase se replican en la vida real.
- *Positive impact* o los efectos positivos de la actividad ELAO.
- *Practicality*: la adaptación de los recursos a la actividad ELAO.

3. **Los elementos de la ELAO que deben ser evaluados.** Según Chapelle (2001a) deben ser evaluados tres elementos: el *software*, la tarea y los alumnos que la llevan a cabo. El *software* y la tarea deben ser evaluados tanto en su concepción teórica como práctica. El método de evaluación de ambos será crítico y analítico utilizando listas de preguntas que ayuden al profesor a conocer los rasgos del objeto de evaluación. Un ejemplo de pregunta en este sentido puede ser: “¿Qué grado de interactividad presenta el programa?”. En cambio el método de evaluación de los alumnos debe llevarse a cabo empíricamente, con recogida y análisis de datos.

Hasta aquí hemos analizado el marco de evaluación de la ELAO propuesto por Chapelle (2001a). En un capítulo posterior (v.6.9) tendremos ocasión de ejecutar la aplicación práctica en la evaluación del modelo de WebQuest para la lectura y aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua propuesto por esta tesis.

3.7 El ordenador como tutor y herramienta

A lo largo de la reciente historia de la ELAO los investigadores han propuesto varias taxonomías tratando de explicar los roles que el ordenador asume. Partiendo de la clasificación hecha por Taylor (1980), Levy propone un marco en el que el ordenador adopta dos roles principales: tutor y herramienta. La clave que diferencia ambos roles está en que el ordenador como tutor evalúa a los alumnos, en cambio el ordenador como herramienta no lo evalúa. El ordenador como tutor le hace saber al alumno inmediatamente si se ha equivocado o no, mostrándole los resultados obtenidos y la retroalimentación que corresponda, si el programa lo permite. Como herramienta, el ordenador actúa ayudando al alumno a llevar a cabo la tarea; en ese rol el ordenador es neutral, ya que no existe una forma predeterminada de usar los programas que funcionan como tales (Levy, 1997a). Una consecuencia de esta cualidad del ordenador como herramienta es que es necesario que el profesor trabaje con el alumno para ayudarlo a preparar la tarea en el ordenador. En cambio los programas que actúan como tutores pueden ser utilizados por los alumnos con más autonomía, aunque siempre es deseable la presencia o guía del profesor (Levy, 1997a). Entre los ejemplos de programas que actúan como tutores se incluyen todos los de tipo *drill* o de manipulación de textos, que esperan la respuesta del alumno para evaluarla mecánicamente. Por otro lado, entre los programas que funcionan como herramientas encontramos los diccionarios, los procesadores de textos, programas de correo electrónico y de navegación en la Web, etc.

La clasificación de Levy (1997a) en tutor y herramienta es quizás la que tiene más aceptación actualmente, pero existen otras clasificaciones que parecen igualmente válidas. Así Taylor (1980), cuya taxonomía simplifica Levy (1997a), diferencia un tercer rol, y habla del ordenador como *tutor*, *tool* y *tutee*. El ordenador asume el rol de *tutee* cuando se deja guiar por el alumno, es decir el alumno aprende enseñando al ordenador. Un programa de estas características es Logo (Papert, 1999), que consiste en un lenguaje de programación con el que el alumno realiza tareas. Otra clasificación a destacar es la de Higgins (1984 *apud* Levy 1997a), en ella también distingue dos roles: *magíster* y *pedagogue*. *Magíster* hace referencia a los programas en los que el ordenador evalúa, al estilo del maestro, y

pedagogue correspondería a programas tales como juegos, simulaciones, etc. en los que el ordenador actúa de “esclavo” del alumno cumpliendo sus decisiones.

Por su parte, y atendiendo a la práctica concreta de la ELAO, Mills (1996) clasifica los posibles roles de los ordenadores en la enseñanza de una segunda lengua y establece una diferencia entre práctica mecánica y práctica significativa, que se correspondería con los roles de tutor y herramienta. En el primer caso, el ordenador es el que tiene un mayor control de la práctica y las actividades estarían enfocadas a mejorar las destrezas de la lengua, dándose una interacción del alumno con el ordenador. Por el contrario, en el caso de la práctica significativa, el alumno es el que asume el control, interactuando principalmente con otras personas y llevando a cabo actividades en relación con el uso de la lengua.

El rol del ordenador como tutor y la práctica mecánica a la que alude Mills (1996) se corresponde también con el enfoque cognitivo del que hablan Warschauer y Meskill (2000) en su clasificación de las fases de la ELAO. Las aplicaciones de *software* relacionadas con este enfoque serían actividades que utilizan *software* multimedia, así como *software* de reconstrucción de textos o interacción con aspectos gramaticales, léxicos u otros en formato de completar, unir, sustituir, etc. Por otro lado, el enfoque socio-cognitivo y las actividades que se asocian con él se corresponden con la práctica significativa de Mills (1996) en la que el alumno utiliza el ordenador como herramienta y medio de comunicación real y significativa, que le permite llevar a cabo tareas y trabajos auténticos en los que tiene que hacer uso de la lengua y también poner en juego otras destrezas no lingüísticas. Es en esta categoría donde se incluye la realización de tareas basadas en el uso de la Web y más concretamente el objeto del presente trabajo: las WebQuests.

3.8 Software y materiales para la ELAO

La primera distinción que podemos hacer en el *software* que se utiliza en la ELAO es la que se da entre el *software* de programación y el *software* de usuario (Ruipérez, 1995).

Software de programación

El *software* de programación es la herramienta “que permite crear aplicaciones de ELAO que puedan ser utilizadas directamente por los alumnos” (Ruipérez, 1995:34). Entre el *software* de programación Ruipérez distingue, a su vez, tres categorías: lenguajes de procedimiento, lenguajes de autor y programas de autor. Las dos primeras categorías implican el conocimiento de lenguajes de programación complejos que prácticamente no son utilizados más que por los expertos en informática, sobre todo dadas las circunstancias actuales en que existe variedad de *software* disponible sin necesidad de aprender un lenguaje de programación. Sin embargo, los programas de autor sí son utilizados con frecuencia por los profesores. Estos son programas que no exigen apenas conocimientos de informática y constituyen la forma más sencilla de crear actividades y ejercicios para la ELAO (Ahmad et al., 1985) mediante el uso de plantillas. En el capítulo siguiente se dedica un extenso apartado a los programas de autor, y en concreto al denominado Hot Potatoes. Otro programa de autor para la ELAO muy reconocido actualmente es MALTED (*Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development*) que ha sido desarrollado en el ámbito de un proyecto europeo.

Software de usuario

Como *software* de usuario nos referimos a las aplicaciones que están preparadas para ser utilizadas directamente por los alumnos. Las clasificaciones tradicionales de *software de usuario* para la enseñanza de lenguas han comprendido la mayoría de las siguientes categorías básicas (Garret, 1991): tutoriales, programas de “ejercicios y práctica” (*drill and practice*), juegos y simulaciones.

Los programas tutoriales combinan la presentación teórica de un tema con ejercicios para practicar sobre el mismo. Dentro de este tipo de programas encontramos sobre todo los gramaticales.

Los programas de ejercicios y práctica se emplean para automatizar estrategias y poner en práctica los contenidos aprendidos de otra forma, complementarios al libro de texto. Son la herencia de la época conductista, aunque en la actualidad se utilizan enfoques más cognitivos. Los ejercicios pueden ser de

distintos tipos: transformación, elección múltiple, inserción o sustitución de palabras, etc.

Los juegos son programas desarrollados para practicar las destrezas de la lengua a través de situaciones más entretenidas en las que hay distintos niveles y se pueden obtener recompensas.

Las simulaciones suelen comenzar con la presentación de una situación en la que el alumno suele adoptar uno de los roles y el programa le pregunta continuamente por las decisiones que debe adoptar.

Además de estos tipos de programas, existe otro tipo de *software* que se utiliza con frecuencia en la ELAO, nos referimos a **los programas de tratamiento de textos** (Ruipérez, 1995). Tampoco hay que olvidar los navegadores y los programas de correo electrónico que permiten la interacción a través de Internet.

La clasificación anterior atiende a aspectos formales y en ella se pueden incluir la mayor parte del *software* existente. Otra alternativa a esta clasificación es la que nos ofrece Wyatt (1987 *apud* Roman Mendoza, 1997). Para él los programas pueden dividirse en tres grupos: instructivos, colaboradores y facilitadores. Esta clasificación se basa en la relación que el alumno establece con el programa (Román Mendoza, 1997). En los programas instructivos el ordenador ejerce de tutor y aquí se pueden incluir los programas de ejercicios y práctica, los tutoriales y algunos juegos. En los programas colaboradores el alumno tiene más iniciativa y el programa actúa según intervenga él mismo. Aquí Wyatt incluye los juegos de simulación y otros juegos y las actividades que promueven el aprendizaje por descubrimiento (Román Mendoza, 1997). En opinión de Levy (1997a) el rol que correspondería al ordenador en los programas colaboradores sería el de *tutee*. Por último, los programas facilitadores corresponderían a aquellos programas en los que el ordenador sería una herramienta. Entre ellos están los procesadores de texto, los diccionarios, los navegadores, etc.

3.9 Características y ventajas de la ELAO

Desde los primeros momentos de la ELAO ha existido la necesidad de demostrar que el uso del ordenador ofrecía realmente algo nuevo y ventajoso a la enseñanza de una L2. Esto se aprecia en una amplia referencia al respecto en la documentación de la ELAO (Wyatt, 1983; Nyns, 1988; Garret, 1988, 1991; Warschauer 1996a; Coleman1996; Alick, 1999), en la que se recogen las características y las ventajas de los programas informáticos y de las nuevas tecnologías en general, frente a una enseñanza más tradicional. Una manera de enfocar esta relación de ventajas de la ELAO es utilizar tres perspectivas diferentes: la perspectiva del profesor, la perspectiva del alumno, y, por último la perspectiva del *software* y materiales que se utilizan (Pérez Torres et al., 2003). Como característica y ventaja general podemos decir que el uso del ordenador incrementa la interacción en todas las direcciones: alumno-alumno, profesor–alumno, y alumno-ordenador (Coleman, 1996).

Desde la perspectiva del profesor, el uso de los ordenadores influye en que el profesor:

- Adopte un papel más de colaborador que de instructor.
- Prescinda del aspecto más mecánico de la función evaluadora.
- Explore nuevas vías y métodos, con lo que también aumenta su grado de motivación.

Con respecto al alumno, el ordenador:

- Aumenta en gran medida el grado de motivación de los alumnos.
- Colabora a que el aprendizaje esté centrado en el alumno.
- Permite la auto-evaluación, la corrección de errores y retroalimentación de manera inmediata.
- Promueve el aprendizaje en colaboración y cooperación.
- Facilita el aprendizaje de los alumnos con distintas estrategias y estilos de aprendizaje por la variedad de estímulos y respuestas multisensoriales que implica.

- Posee la capacidad de adaptarse al ritmo de cada alumno, lo que permite que el alumno se sitúe y trabaje en su nivel. Esto puede ayudar tanto a los alumnos más atrasados como a los avanzados.
- Favorece la autonomía del alumno en el proceso de construcción del aprendizaje, fomentando un papel más activo del mismo.

Por último, **en cuanto al material** que se utiliza en la ELAO, ya sean programas multimedia o de otro tipo, así como cualquier tipo o materiales de la Web, la mayor parte se ajustan a las siguientes características:

- Resultan atractivos por la incorporación de elementos multimedia: imágenes, textos, animaciones, vídeos, sonidos.
- Presentan una estructura de hipervínculos que permite realizar recorridos variados y no lineales por los ejercicios y actividades.
- Implican un mayor grado de interacción.
- Incorporan actividades de auto- evaluación.
- Permiten la corrección de errores y la retroalimentación de manera inmediata.
- Dan acceso a materiales auténticos con más facilidad.
- Permiten llevar a cabo un aprendizaje más constructivo y a la vez más significativo.

3.10 La Web como entorno de aprendizaje de una L2

El auge de la ELAO ha alcanzado un momento especial con la paulatina integración de la WWW en el mundo de la educación. El tipo y la calidad de interacción que ésta permite han abierto un abanico de posibilidades en la ELAO que no era previsible con anterioridad al momento en que apareció Internet. Levy concreta las principales opciones que Internet ofrece de este modo:

The Internet opens up the language learning options, particularly in terms of the materials, the people and the learning environments to which teachers and learners may now gain access. For materials, archives or databases of digitized language learning materials may be accessed and download from sites worldwide. Teachers

and learners can communicate in new ways and with greater flexibility enabling collaborative learning to take place at a distance. (Levy, 1997a:176)

Estas características hacen de la Web un medio especial para un aprendizaje constructivista. Sin embargo, si hacemos un análisis de la aplicación que se hace de Internet en la enseñanza del inglés descubriremos que muchos de los usos no difieren demasiado de la enseñanza tradicional, es decir, están basados en un enfoque reproductivo del aprendizaje. Esto supone que el alumno adquiere el conocimiento mediante la transmisión personal o por otros medios, digitales o no, y lo aplica de una forma reproductiva. Dentro de este tipo de actividades se incluyen, por ejemplo, ejercicios gramaticales y de vocabulario en los que el ordenador adopta el rol de tutor evaluando la tarea, que consiste normalmente en una elección entre múltiples respuestas, manipulación de textos, completar huecos, etc. La pedagogía empleada en las actividades de esta naturaleza no aporta una visión del aprendizaje distinta a la tradicional, aunque sí incorpora algunos aspectos distintivos de la metodología ELAO como son: el aprendizaje centrado en el alumno y el cambio del papel del profesor, ahora más colaborador que tutor al ceder, en gran medida, esa función al ordenador (Pérez Torres, 2002a). Igualmente, está presente el factor motivación que, por lo general, aumenta en un entorno web, como evidencian los estudios que hasta el momento se han llevado a cabo sobre la Web en la enseñanza y aprendizaje de una lengua (Warschauer, 1996c; Vogel, 2001).

Sin desestimar este uso reproductivo de la Web que será un complemento necesario para el aprendizaje de vocabulario y de otros aspectos, consideramos que la Web debería ser utilizada sobre todo para llevar a cabo una pedagogía constructiva (Jonassen, 1995, Beltrán Llera, 2001). Dicha pedagogía se basa en la idea de que el aprendizaje consiste en la construcción propia del conocimiento a partir de la interpretación personal que el alumno hace del mismo, y en función de sus conocimientos anteriores. La naturaleza intrínseca de la Web hace que ésta comprenda las características propias de un entorno de aprendizaje constructivista, tal y como es definido por Jonassen (1994a), como analizaremos en más detalle en el capítulo siguiente. Así, la Web proporciona múltiples representaciones de la realidad en toda su complejidad; además, la gran cantidad de material auténtico

disponible en la Web permite presentar tareas significativas y auténticas en su contexto y, por último, la Web ofrece la infraestructura necesaria para apoyar la construcción del conocimiento en colaboración.

Dado que esas características forman parte de la misma naturaleza de la Web, lo que resta para promover una pedagogía constructiva será diseñar actividades que fomenten la construcción del propio conocimiento mediante la interacción con el medio y los otros individuos. Serán actividades que permitan una inmersión en contextos significativos y planteen tareas que necesiten de la reflexión para la resolución de las mismas. Teniendo en cuenta estos factores, los diferentes marcos de aprendizaje que resultan tienden a ser marcos sin contenidos totalmente fijos, donde “the emphasis is on learning how rather than learning about” (Oliver, 2001: 411), es decir, importa más el proceso que el contenido y los resultados.

Finalmente, hay que destacar que no existe un marco de aprendizaje constructivista exclusivo para la enseñanza del inglés, más bien se utilizan modelos de aprendizaje generales adaptados a las características propias de la enseñanza de una segunda lengua. La semejanza entre los distintos modelos es más que la diferencia y la WebQuest es un ejemplo representativo de las estrategias de aprendizaje en la Web, que se estudiará ampliamente en el capítulo 5.

3.11 Ventajas de la Web para la enseñanza aprendizaje de una L2

La mayoría de las ventajas y características de la ELAO mencionadas anteriormente se potencian cuando se llevan a cabo tareas utilizando las aplicaciones de Internet. Así por ejemplo, la motivación de los alumnos por lo general es mayor cuando se trabaja con materiales y en entornos instructivos ubicados en la Web pero, además, podemos añadir otras ventajas que son más propias del entorno de la WWW (Mak, 1996; Warschauer, 1995a, 1996c, 2000b; Peterson, 1997; Felix, 1998, 2001; Gaer, 1999; Gitsaki y Taylor, 1999a, 1999b; Kern y Warschauer, 2000):

Desde la perspectiva del profesor, la Web como medio de enseñanza y aprendizaje:

- Ofrece la posibilidad de utilización de entornos educativos *online*: plataformas, portales educativos, etc.
- Da acceso a amplios bancos de datos de materiales instructivos.
- Ofrece abundante *software* gratuito, en especial aquel destinado a la creación de materiales para la misma Web.
- Brinda la posibilidad de cooperación en proyectos interculturales.
- Hace posible la explotación auténtica del entorno.

Desde la perspectiva del alumno, el uso de la Web:

- Aporta un mayor grado de interacción a todos los niveles.
- Incrementa la autonomía en el aprendizaje.
- Ofrece la oportunidad de interacción e integración en entornos interculturales y globales.
- Promueve el pensamiento crítico al tener un papel más activo.
- Permite la publicación de trabajos y otros resultados frutos del estudio.

Por último, **en cuanto a los materiales** que se utilizan para instruir en la WWW, el uso de ésta:

- Permite presentar la información de manera no lineal gracias a las características del hipertexto y la hipermedia.
- Ofrece gran variedad de elementos multimedia en diversos formatos.
- Permite el acceso a información y recursos ilimitados y actualizados.
- Brinda una extensa oferta de materiales auténticos.

A todas estas ventajas hay que añadir el hecho de que, como apunta Felix (2001), esta tecnología Web "is cheaper and easier to develop; it is often cheaper and easier to run" (Felix, 2001:6). En la segunda parte de este capítulo se analizarán en más detalle las principales características de la Web, en especial desde el ángulo de la lectura en una segunda lengua. Finalmente, para concluir este apartado sobre las ventajas de la Web en relación con la enseñanza-aprendizaje de una lengua, podemos resumir lo más destacado refiriendo de nuevo las palabras de Felix (1999a):

The great advantage that Web-based teaching and learning offers is variety of content, approach and media. It allows flexibility in finding meaningful activities, often available at no cost, for different students, and most of all it allows for authenticity.
(Felix, 1999a:93)

3.12 La Web como espacio de interacción y fuente de recursos

Si el ámbito de la ELAO ya resultaba difícil de delimitar antes de Internet, con las nuevas aportaciones que ésta ofrece al mundo de la educación, cada vez es más evidente que la ELAO no es una disciplina que se pueda enfocar desde un único marco metodológico invariable. Las actividades que desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua se pueden desarrollar en este nuevo medio pueden presentar innumerables variables, ya que la flexibilidad del medio lo permite mucho más que el *software* existente hasta ahora. Desde la perspectiva histórica que analiza lo que el ordenador ha supuesto para la enseñanza de una segunda lengua, Kern y Warschauer (2000) opinan que, con el desarrollo de las redes informáticas, el ordenador no es ya tanto un tutor, sino que ha pasado a ser, ante todo, un medio de comunicación local y global y una fuente principal de recursos auténticos.

Por su parte, Felix (1999a) analiza los usos que se pueden hacer de la Web desde la perspectiva de la autenticidad y de la interactividad. Así, basándose en un uso significativo de los materiales alojados en la Web, en primer lugar, distingue entre:

- a. actividades gramaticales, y
- b. actividades interactivas significativas desarrolladas en entornos auténticos.

En cuanto a las actividades de tipo gramatical, podemos señalar que en la Web abundan los espacios destinados a la práctica de numerosos aspectos gramaticales aunque, según un estudio llevado a cabo por la misma Felix (1998), la calidad de dichos sitios no es tanta como se desearía. No obstante, la ventaja de estos

espacios en Internet, con respecto a un CD-ROM, es que los materiales gramaticales de la Web son susceptibles de cambio y actualización continua.

Por otro lado, dentro del conjunto de actividades significativas y que se desarrollan en entornos auténticos es posible hacer una nueva clasificación en función del grado de interactividad que presenta la actividad. Así, Felix (1999a) distingue tres tipos de actividades significativas: de bajo nivel, medio nivel y alto nivel de interactividad.

- Las actividades de un nivel de interacción bajo consisten en todo tipo de tareas de naturaleza cultural y lingüística, pero en las que sólo es preciso “señalar y pulsar”. Básicamente son actividades que podrían encontrarse en un CD-ROM pero, la diferencia estriba en la posibilidad de conectar este tipo de actividades con sitios relacionados que ofrezcan materiales auténticos en conexión con la actividad.
- Dentro de las actividades de nivel de interactividad medio, Felix (1999a) incluye las que requieren que el alumno se implique en algún tipo de acción que requiera completar información, aunque la respuesta o el resultado estén previstos. Este tipo de actividades pueden plantearse también por medio de *Chats* o MOOs.
- Por último, estarían las actividades que implican un elevado nivel de interacción con materiales auténticos y en entornos virtuales reales. Éstas serían actividades en las que los alumnos deben llevar a cabo tareas con un objetivo significativo que habitualmente conlleva la producción de algún tipo de materiales. En estas de actividades se incluirían, por ejemplo, las WebQuests o los trabajos basados en la investigación. Aquí Felix (1999a) insiste en que la interacción a través de los denominados MOOs y del *Chat* constituyen el tipo de interacción más auténtica que se puede producir. Efectivamente, estas nuevas formas de comunicación sincrónicas y asincrónicas a través de la Web, entre las que la novedad más reciente son los denominados “bitácoras” (*weblogs*), suponen oportunidades de interacción y de exposición a situaciones de comunicación real desconocidas anteriormente, de manera que, las posibilidades pedagógicas se amplían en gran medida.

3.12.1 Tipos de recursos de la Web y la enseñanza-aprendizaje de una L2

Profundizando más en el tipo de recursos concretos que se pueden hallar en Internet, Felix (1998, 2001) realiza un estudio acerca de las distintas aproximaciones de la enseñanza-aprendizaje de una lengua a través de la Web, y ofrece una perspectiva general de las distintas categorías de recursos que se encuentran en la misma, lo que nos da una idea de cómo se está utilizando la Web en la ELAO. A continuación resumimos la relación de recursos que hace en dicho estudio según el orden en que ella los comenta (Felix, 2001):

- *Early materials*: con esto se refiere a los primeros materiales aparecidos en la Web que básicamente eran semejantes a libros de texto en la Web, ejercicios de gramática y grandes colecciones de materiales poco estructurados.
- *Virtual classrooms*: cursos *online* de acceso restringido, que son cada vez más frecuentes en la formación superior y profesional.
- *Grammar exercises*: a medida que avanzamos en el tiempo, continúan apareciendo sitios destinados a ejercicios gramaticales de todo tipo, más o menos estructurados y más o menos creativos.
- *Quizzes, games templates*: en esta categoría Felix (2001) hace referencia a los sitios de la Web en los que es posible generar ejercicios y juegos de una manera sencilla (v. cap. 4).
- *WebQuest*: ésta es una actividad de aprendizaje basada en tareas que, según Felix constituye “one of the most rapidly developing areas in Web teaching” (2001:10). El mismo hecho de que la autora la considere en una categoría diferenciada evidencia el rápido desarrollo que la actividad objeto de esta tesis ha experimentado.
- *Publishers' Web materials*: en estas colecciones de materiales encontramos desde ejercicios gramaticales hasta actividades basadas en tareas, estas últimas cada vez más frecuentes.
- *Metasites*: colecciones de enlaces a otras páginas de recursos más o menos especializadas por áreas.
- *Virtual connections*: espacios de interacción que ofrecen, entre otros, correo electrónico, grupos de discusión, foros, *chats*, MOOs, bitácoras, e incluso la

posibilidad de creación de sitios propios virtuales. El sonido y el vídeo se va incorporando progresivamente a muchos de estos sitios de conexión virtual.

- *Professional development*: constituyen sitios con el objetivo de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza de lenguas y ofrecer espacios compartidos en la Web.
- *Co-operative ventures*: integran actividades de colaboración y cooperación entre alumnos que pueden formar parte de un mismo grupo o de distintos grupos de distintos países. El objetivo es llevar a cabo proyectos en común y que la Web sirva de espacio de publicación de los mismos.
- *Children's sites*: espacios dedicados a los niños pero que pueden ofrecer actividades atractivas para edades más adultas de alumnos de una segunda lengua. Entre estos, Felix (2001) destaca los dedicados a libros y películas o los creados por las grandes cadenas de la comunicación.

Lo que hace evidente esta relación de recursos recogida por Felix (2001) es que los recursos para el aprendizaje de una lengua a través de la Web son innumerables y, además, la flexibilidad del medio contribuye a que muchos de esos recursos se utilicen de manera conjunta e integrada. De modo que, el uso de la Web puede adaptarse a las distintas características de los grupos concretos de alumnos con más facilidad.

3.12.2 Usos específicos de la Web para la enseñanza-aprendizaje de una L2

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, vamos a concluir este apartado aportando una descripción de la Web en función de su uso para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Para ello vamos a definir cinco usos funcionales de la Web basándonos en el tipo de recursos que ponen a disposición de los alumnos y el profesor. Así podemos decir que la Web se puede utilizar como:

Fuente de contenidos específicos para la enseñanza de una segunda lengua:

- Gramáticas, diccionarios y otros materiales de referencia para estudio de una segunda lengua.

- *Quizzes*, juegos, tests.
- Actividades significativas específicamente preparadas para la enseñanza de una lengua: *WebQuest*, *treasure hunts*, *projects*, etc.

Fuente de recursos auténticos de todo tipo:

- Prensa y demás medios de comunicación *online*.
- Guiones, artículos, libros, revistas, páginas deportivas, páginas artísticas, sonidos, vídeos, etc.
- Páginas juveniles e infantiles.
- Contenidos sobre cualquier otro tema por poco frecuente o sorprendente que sea.

Fuente de herramientas instructivas de comunicación y de interacción:

- Herramientas asincrónicas: foros, grupos de discusión, listas de distribución, correo electrónico, bitácoras.
- Herramientas sincrónicas: MOOs, *chats*.
- Plataformas de *e-learning*.

Fuente de instrumentos para la elaboración de materiales:

- Plantillas en la Web.
- Programas de autor.

Espacio de publicación de materiales producto de la actividad de aprendizaje:

- Espacios de colaboración.
- Revistas.
- Espacios educativos.
- Sitios personales.

Ante tal riqueza de recursos e instrumentos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua, es el profesor quien debe decidir cómo se pueden integrar en un programa de enseñanza concreto. Cómo se produzca dicha integración dependerá

de múltiples factores, entre los que se encuentran: el contexto sociocultural, el nivel de lengua de los alumnos, las condiciones de equipamiento de la clase, las necesidades del currículo, etc. En este sentido numerosos autores han propuesto un nutrido conjunto de actividades prácticas que en muchos casos son adaptables a las distintas circunstancias de cada grupo de alumnos (Sperling, 1997; Boswood, 1997; Gitsaki y Taylor, 1999c; Windeatt et al., 2000; Dudeney, 2000).

Resumiendo podemos decir que:

- a. En algunos casos el profesor simplemente selecciona determinados recursos especializados que han sido preparados por otros profesores o programas y que están disponibles en la Web: *quizzes*, *games*, *reading comprehensions*, *listening*, etc. y los integra en su propio programa de clase (Kung y Chuo, 2002). En algunas lenguas, como es el caso del inglés, los recursos existentes son tan abundantes que lo más económico, desde varias perspectivas, es elegir esta opción (Félix, 1999b).
- b. En otras ocasiones el profesor se convierte en creador de los propios materiales, bien desarrollando sus propios ejercicios con plantillas en la Web o con programas de autor más o menos complejos (Pérez Torres, 2003a).
- c. Un tercer tipo de actuación del profesor, consiste en hacer uso de los recursos auténticos disponibles en la Web y planear actividades significativas interactivas en mayor o menor grado (Osuna, y Meskill, 1998; Gitsaki, y Taylor, 1999a, 1999b). Es aquí donde se inserta la actividad objeto del experimento de esta tesis, la WebQuest.
- d. Por otro lado, la interacción real a través de correo electrónico, foros, *chat*, MOOs, etc. ha supuesto una de las aportaciones más interesantes a la enseñanza de segundas lenguas. Estas formas de comunicación pueden formar parte de cualquier programa o curso que se sirva de la Web y servir para propósitos muy heterogéneos (Warschauer, 1995a, 1995b, 1996b; Gaer, 1999; Turbee, 1999; Pelletieri, 2000; Blanco Martín, 2001).

3.13 Selección de recursos y materiales de la Web

Como hemos visto en el apartado anterior, la Web es una fuente inestimable de todo tipo de recursos y muchas de las actividades que el profesor planifica suponen una selección de recursos previa. Por otra parte, en el capítulo 2 analizamos los aspectos relativos a la selección de textos para la lectura principalmente extensiva y llegamos a la conclusión de que los textos auténticos eran la mejor opción por las razones ya expuestas. En este apartado estamos interesados en cómo llevar a cabo la selección de recursos de la Web para un uso instructivo en general y, en particular, la selección de textos para la lectura y el aprendizaje de vocabulario en la Web. La mayoría de ellos serán textos auténticos entendidos como “texts that have been written for native speakers of the language and not for the second language readers” (Anderson, 1999:118). No obstante, a la hora de seleccionar textos para un uso instructivo en la Web, será necesario tener en cuenta numerosos criterios que nos permitirán determinar los materiales más apropiados.

El uso constructivo de la Web y la realización de tareas significativas en la misma, bien mediante WebQuests u otro tipo de actividades que serán analizadas más extensamente en los capítulos 4 y 5, supone el uso de información y recursos de la Web. La gran cantidad de material auténtico disponible en Internet es uno de los factores más destacables, ya que numerosos estudios señalan su influencia en el grado de motivación y de implicación de los alumnos en la actividad (Warschauer, 1996c).

No obstante, al considerar la Web como fuente de información tenemos que hacer una reflexión al respecto. A pesar de que se escucha la comparación entre la Web y una enciclopedia, estamos de acuerdo con March (1998a) en que la única coincidencia entre ambas es que las dos contienen gran cantidad de información en relación con temas muy variados. Por lo demás, se dan diferencias significativas, ya que, al contrario que en una enciclopedia, la información contenida en Internet es amorfa y desordenada, y además en numerosas ocasiones no está escrita por profesionales o expertos. Por ello se hace necesario dar más orientaciones al uso de la Web y a la selección de los recursos que los alumnos utilizan para llevar a cabo las distintas actividades específicamente lingüísticas o no. En este sentido creemos que las WebQuests y otras estrategias que utilizan Internet como

herramienta de aprendizaje han supuesto una aportación muy útil y un avance importante en la nueva metodología de la ELAO, ya que la selección de los recursos normalmente está incluida entre los materiales que aporta el profesor. Sin profundizar demasiado en este aspecto que será tratado con posterioridad, pasemos ahora a analizar los factores que influyen en la selección de la información y de los recursos en la Web con un objetivo instructivo.

3.13.1 Búsqueda de recursos en la Web

Robert Harris (1997) realiza un interesante análisis del proceso de evaluación de las fuentes de Internet referido al campo de la investigación, que es igualmente aplicable a otros recursos. Según él, se debe hacer una reflexión previa acerca de dos cuestiones antes de llevar a cabo ninguna búsqueda. La primera cuestión es establecer claramente qué beneficio, información o utilidad pretendemos obtener de los recursos que buscamos. **Qué estamos buscando.** “Do you want facts, opinions, (authoritative or just anyone’s), reasoned arguments, statistics, narratives, eyewitness reports, descriptions?” (Harris, 1997:1). La segunda cuestión previa a la búsqueda es considerar **qué tipo de fuente** sería la que con más credibilidad nos ofreciese la información que estamos buscando. Será más fácil hacer la selección si durante la búsqueda tenemos en mente la respuesta a estas dos cuestiones.

A partir de este primer estadio, ¿cuáles son los criterios que nos van a guiar en la evaluación y selección de los recursos? En nuestro caso estamos interesados en definir criterios tanto de credibilidad como de idoneidad para las actividades lingüísticas que planteamos en las WebQuests.

Gardner, Benham y Newell (1999:41), a propósito de cómo orientar a los alumnos en la búsqueda de recursos, opinan que los criterios que se deben utilizar para establecer la credibilidad de recursos en la Web deben ser idénticos a los que se usan para valorar la calidad de un recurso impreso, es decir, los cinco recursos tradicionales de: “autoría”, “exactitud”, “objetividad”, “actualidad” y “contenido”. Otros investigadores parten de estos criterios tradicionales de credibilidad y los amplían o modifican teniendo en cuenta peculiaridades de la Web como: diseño, navegación, enlaces, etc. (Wilkinson, Bennett y Oliver, 1997; Alexander y Tate, 1998; Testa, 2003).

Por nuestra parte, para elaborar los criterios de evaluación de los recursos que utilizaríamos en la preparación de actividades de lectura significativas en la Web, hemos seguido principalmente la taxonomía que establecen Jacobson y Cohen (1997; 2002). La diferencia de su propuesta con respecto a otras, es que no se limitan simplemente a agregar o cambiar criterios, sino que presentan una clasificación nueva agrupándolos bajo los siguientes cuatro epígrafes: objetivo, origen, contenido y estilo y funcionalidad. Creemos que esta taxonomía se corresponde acertadamente con los elementos y características que se combinan en cualquier espacio web y que son susceptibles de ser evaluados. En definitiva, no es una taxonomía clásica adaptada a la Web sino desarrollada a partir de las peculiaridades de este nuevo medio.

3.13.2 Criterios de evaluación y selección de recursos para un uso de la Web en la enseñanza de una lengua

Tomando como referencia la propuesta de Jacobson y Cohen (1997), hemos desarrollado nuestro propio conjunto de criterios de acuerdo a nuestras necesidades, de manera que hemos dado mayor relevancia al apartado del “contenido”, incluyendo criterios relacionados con aspectos lingüísticos y con el uso constructivo de la Web en la enseñanza del inglés. Además, hemos agrupado en una única sección “objetivo y origen”, ya que, a nuestro juicio, ambos elementos pueden ser evaluados a la vez. Por tanto, los tres apartados y los correspondientes criterios de selección asociados a cada uno de ellos son los siguientes (Pérez Torres, 2003b):

- ❖ **Origen y objetivo:** identificación, autor, tipo de publicación, público al que va dirigido.
- ❖ **Contenido:** en este apartado se tendrán en cuenta dos tipos de aspectos:
 - *Aspectos generales:* actualidad, precisión del contenido, amplitud y enlaces que contiene.
 - *Aspectos específicos de la lengua:* relevancia lingüística del

contenido, nivel de lengua y registro, léxico, errores, tipo de material y contexto, redundancia y metodología.

- ❖ **Estructura y estilo:** acceso, organización, navegación, enlaces, estilo de escritura y estética.

Estos criterios pueden aplicarse al espacio web donde se encuentra el recurso o al recurso en sí según lo que pretendamos evaluar en cada caso. Así, en nuestro caso normalmente se aplica a un documento con texto e imágenes que el alumno debe leer para obtener la información requerida. Nuestra intención ha sido elaborar esta taxonomía de criterios de una forma pragmática que facilite su aplicación. Por ello, una vez enunciado el criterio su significado se aclara con preguntas que deben ser contestadas al hacer la evaluación de los recursos que finalmente se seleccionará o no. Veamos cuáles son dichas preguntas

❖ **Origen y objetivo**

Identificación

- ¿Cuál es el nombre del sitio o documento? (en pantalla).
- ¿Cuál es el título de la página? (en barra superior).
- ¿Qué detalles de la URL podemos apreciar? ej. tipo de dominio (.edu, .org, .com, etc.); espacio gratuito (*geocities*, *yahoo*, etc.).
- ¿Pertenece a una organización? ¿Forma parte de una web oficial o de otro tipo?
- ¿Requiere registro (gratuito o no) para utilizar los recursos?

Autor

- ¿Es identificable?
- ¿Existen datos biográficos? (situación profesional, académica, etc.)
- ¿Tiene probado conocimiento del tema?
- ¿Aparece el *e-mail* u otros datos para contactar?

Tipo de publicación

- ¿Es educativa, comercial, informativa, etc.?
- ¿Con qué intención se ha creado el sitio o documento?
- ¿Contiene información relevante respecto al tema que nos ocupa?
- Además de esa página o documento concreto, ¿hay más información adicional que nos pueda interesar aquí?

Público

- Teniendo en cuenta el tono, estilo y contenido de la página ¿a qué público va dirigido?
- ¿Va dirigido a alumnos, académicos, público general, etc.?
- ¿Se ajusta a nuestras necesidades?

❖ **Contenido**

(Aspectos Generales)

Precisión

- ¿Contiene información fiable y libre de errores?
- ¿Hay omisiones destacables?
- ¿Se comenta si la información es original o de dónde procede en el caso de ser cedida? ¿Se indican o son evidentes las fuentes de las herramientas que se utilizan?
- ¿Se incluyen enlaces a otras fuentes que permitan verificar la información?
- Si el tipo de documento lo requiere ¿se aporta bibliografía?
- ¿Contiene opiniones, comentarios sesgados, etc.? ¿Cuál es el punto de vista que se expone?
- ¿Cuál es el enfoque de los recursos? (ej. divulgativo, académico, etc.)

Actualidad

- ¿Está actualizada la información?
- ¿Hay evidencias de que existe un mantenimiento del sitio y una actualización de los recursos?

- Dado el material que estamos buscando, ¿son estos detalles importantes para nosotros?

Amplitud

- ¿Está tratado el tema con amplitud o sólo una parte o aspecto del mismo?
- ¿Se establece claramente el ámbito del tema que se trata?
- Teniendo en cuenta nuestras necesidades concretas, ¿contiene excesiva o escasa información?
- ¿Propone otras fuentes de información en caso de querer profundizar?

Enlaces

- ¿Conducen a otros sitios de interés e igualmente de calidad?
- ¿Están comentados?
- ¿Son relevantes y apropiados para nuestro tema?
- ¿Pueden servir para que los alumnos desarrollen la actividad? O al contrario ¿pueden distraerlos de la misma?

(Aspectos Específicos)

Relevancia del contenido

- ¿Responde a las necesidades del alumno para llevar a cabo las tareas propuestas en la WebQuest o en la actividad a desarrollar? ¿En qué tarea o tareas concretas de la actividad sería de utilidad este recurso?
- ¿Contiene información mal organizada o demasiado compleja?
- A pesar de la complejidad de contenido o lingüística, ¿es un recurso interesante que deberíamos seleccionar?
- ¿Qué aspectos lingüísticos del inglés pueden ser abordados a partir de este contenido?
- ¿Con qué disciplinas distintas del inglés está relacionado el contenido?

Nivel de lengua y registro

- Teniendo en cuenta el nivel de lengua de los alumnos, ¿es adecuado el contenido? ¿Para qué tipo de lectura? ¿Utilizando qué tipo de estrategia? (ej. *skimming, scanning, etc.*).
- ¿Tiene un grado de complejidad morfosintáctica adecuado?
- ¿Es apropiado el registro de lengua utilizado?

Léxico

- ¿Qué tipo de vocabulario contiene el texto? ¿Es un vocabulario especializado o general? ¿Es adecuado al nivel de los alumnos?
- ¿Contiene cognados u otro tipo de palabras que puedan ser reconocidas fácilmente por el contexto?
- ¿Ofrece este recurso la posibilidad de trabajar un campo léxico determinado?

Errores

- ¿Contiene errores gramaticales, formales o de escritura? ¿Se pueden considerar incidentales e irrelevantes? O por el contrario, ¿sería mejor prescindir de este recurso?
- ¿Pueden ser errores útiles en alguna medida?

Tipo de material y contexto

- ¿Es material auténtico? ¿Qué tipo de material auténtico es? (ej. opinión, hecho, noticia, etc.).
- ¿Es material de referencia? ¿Qué tipo de material de referencia? (ej. diccionario, enciclopedia, etc.).
- ¿Está enmarcado en un contexto adecuado para llevar a cabo las tareas propuestas?
- ¿Es éste un contexto real y significativo con respecto a tareas que queremos realizar?
- ¿Plantea un problema que necesita de la elaboración de una respuesta por parte del alumno? ¿Qué procesos cognitivos deberá poner en juego el alumno?
- ¿Promueve la reflexión y el análisis crítico?
- ¿Contiene componentes interactivos?
- ¿Requiere de la colaboración entre varias partes?

Redundancia

- ¿Hay información redundante en el documento?
- ¿Es esto apropiado o no para alcanzar nuestros objetivos?

Metodología

- ¿Se utiliza algún tipo de metodología?
- ¿Es la metodología desarrollada en el recurso apropiada al contenido?
- ¿Es la metodología utilizada una de las razones para seleccionar el recurso?

❖ Estructura y estilo

Acceso

- ¿Es limitado? ¿Requiere identificación o registro?
- ¿Tarda excesivamente en cargar?
- ¿Está elaborado con una tecnología que precisa determinados componentes para la visualización de la página? (ej. *Flash, Java Applet*)
- ¿Podrán tener acceso todos los alumnos sin dificultad técnica?

Organización

- ¿Está estructurado el sitio o documento de forma clara y lógica?
- ¿Existen mapas, tablas de contenidos o índices que guían en la navegación interna?
- ¿Incluye elementos que permiten la interacción de alguna forma? (ej. cuestionarios, votaciones, etc.)

Navegación

- ¿Se facilita la navegación interna mediante iconos y enlaces?
- ¿Hay posibilidad de búsqueda en los documentos del mismo sitio?

Enlaces

- ¿Se distinguen con facilidad?
- ¿Funcionan correctamente?

- ¿Facilitan la navegación? (ej. uso excesivo de apertura de nuevas ventanas, etc.)

Estilo de escritura

- ¿Es apropiado el estilo para el público al que está dirigido?
- ¿Es apropiado para las tareas a realizar?

Estética

- El aspecto visual ¿facilita o entorpece la lectura y la comprensión? (ej. contraste entre texto y fondo, tamaño de letra, demasiadas imágenes o animaciones, etc.)
- ¿Sigue los principios básicos acerca del texto? (ej. limitada mezcla de fuentes, tamaños y estilos).
- ¿Sigue los principios básicos de diseño gráfico? ¿Cuál es su aspecto en general? (equilibrado, exagerado, atractivo, etc.)
- ¿Destaca por un atractivo uso de algún elemento estético en concreto? (colores, imágenes, etc.)
- ¿Muestra especial originalidad y creatividad en el diseño visual?
- ¿Mantiene y atrae la atención del usuario?

PARTE II

3.14 La lectura en un entorno ELAO

Para comenzar, hay que decir que toda la investigación efectuada en el campo de la lectura y el aprendizaje de vocabulario en un entorno tradicional es igualmente aplicable a la lectura en un entorno ELAO en general y a la lectura en el entorno de la Web en particular, a pesar de las características propias de ambos entornos. Por ello, hemos dedicado el capítulo segundo de esta tesis a analizar ampliamente estas dos áreas de la enseñanza de una segunda lengua. De manera que el conocimiento adquirido sobre los modelos y estrategias de lectura y su relación con el aprendizaje de vocabulario, va a constituir la base de nuestra propuesta de actividades de lectura *online* mediante el modelo de la WebQuest. Junto a esto, será preciso tener en cuenta las peculiaridades que aporta el hecho de que la lectura se produzca en un entorno ELAO y utilizando los recursos disponibles en la Web.

Desde los comienzos de la ELAO, la lectura ha sido, junto con la escritura, una de las destrezas para las que el ordenador “is most obviouly suited” (Garret, 1991:83), y como tal una de las más integradas en los programas de enseñanza de lenguas a través del ordenador. Esto se debe, en parte, a que las condiciones tecnológicas que se requieren a tal fin son menos complejas que las necesarias para la integración de otras destrezas lingüísticas como la oral o la auditiva. Por otro lado, los últimos avances tecnológicos han hecho posible un acceso a textos mucho más amplio y en multitud de formas. Como Cobb y Stevens apuntan:

Text comes in over e-mail, or is scanned from printed documents, or is downloaded from CD-ROM databases in university libraries, or is purchased as huge corpora from commercial suppliers, or is captured in endless streams from close-captioned television broadcasts. (Cobb y Stevens, 1996:118)

Además, se añade la ventaja de que estos textos en la mayoría de las ocasiones son auténticos. Ya vimos en el capítulo 2 cómo el uso de textos auténticos es un factor que aporta numerosos beneficios, entre otros una mayor motivación de los lectores. Esta posibilidad de acceso a numerosos textos es mayor gracias al formidable desarrollo de la WWW desde sus inicios hasta nuestros días.

Desde otro ángulo, si comparamos la lectura en la pantalla del ordenador con la lectura en papel, observamos que la primera ofrece fundamentalmente múltiples posibilidades de interacción que no se dan en la lectura en formato impreso (Cobb and Stevens, 1996; Levy, 1997b). Esto se une a las ventajas de la ELAO, ya analizadas anteriormente, entre las que se puede destacar una mayor autonomía del alumno. Por lo tanto, podemos decir que la ELAO puede proporcionar actividades de lectura interactivas que contribuyen a la mejora de las destrezas lectoras, a la vez que permite que el alumno trabaje individualmente a su propio ritmo (Son, 1998).

3.15 La interactividad y otras características de la lectura en la ELAO

La interactividad que el formato digital ofrece tiene que ver, en primer lugar, con dos elementos propios de las nuevas tecnologías: los elementos multimedia y el hipertexto.

El término multimedia se puede definir como: “the capacity to access and control via computer a full range of familiar media: text, motion, video, photo, images, sounds, and graphics” (Pusack y Otto, 1997). Según Chun y Plass (1997) la integración en el texto de elementos multimedia facilita los procesos cognitivos que se producen en la comprensión lectora, tanto a nivel inferior como superior. Chun y Plass (1997) parten de la teoría dual del almacenamiento de información verbal y no verbal (Paivio, 1986), y de los hallazgos de Mayer y Sims (1994 *apud* Chun y Plass, 1997), los cuales sostienen que la presentación contigua de información verbal y visual hace posible que se construyan conexiones entre las representaciones de ambas informaciones en la memoria a corto plazo, aunque se almacenen en distintos sistemas, y basándose en esto los primeros postulan lo siguiente:

On a micro level (e.g., vocabulary acquisition), the presentation of visual information contiguously with verbal information results in the construction of referential connections between the verbal and the visual mental representations of the material, [...]. On a macro level (e.g., overall text comprehension), visual information serves as an aid for text comprehension and functions as supplemental information that is added to the mental model of the text. (Chun y Plass, 1997:66)

Por lo tanto, la incorporación de elementos multimedia ayuda a la comprensión del texto a los dos niveles e implica interactividad cognitiva e interactividad en la ejecución. El lector, pues, interactúa con los distintos recursos que se le ofrecen a través de los enlaces que conectan los distintos documentos, ya sean textos, vídeos o sonidos. Martínez-Lage (1997) resume algunos beneficios de la tecnología hipermedia interactiva en la lectura de una L2 como sigue:

Readers of a hypermedia-annotated text like CAPC³ will no longer look at the text linearly but globally. To better understand a word a sentence or a passage readers are given the opportunity to interact with the text and to explore the supporting information on their own. Working with the target text and the textual annotations, students learn both about the language and with the language in a contextualized way, and they become actively involved in the reading process. (Martínez-Lage, 1997:148)

Y aquí es necesario referir al otro elemento que aporta un alto grado de interactividad a la lectura en el medio digital, el hipertexto. El término hipertexto se refiere al concepto de una red de textos diferentes vinculados unos con otros por medio de enlaces, diseñados para ser leídos de una forma no lineal (Garret, 1991; Pusak y Otto, 1997). De la combinación de multimedia e hipertexto se obtiene el concepto de hipermedia que lógicamente se define en función de ambos: “hypermedia simply extends the notion of the text in hypertext by including visual information, sound, animation, and other forms of data” (Landow, 1992:4).

³ CAPC (como agua para chocolate), la novela anotada por Martínez- Lage para la práctica de la lectura en el entorno ELAO.

El concepto de hipertexto no es nuevo, el término fue acuñado en los años 60 por Theodor Nelson (Delcloque, 2000), pero es en la *World Wide Web* donde ha alcanzado su máxima aplicación, de hecho la Web se concibió como un *hypertext documentation system* (Berners-Lee, 2000). Dado que esta tesis está enmarcada en la Web se hará un análisis más detallado de lo que supone el hipertexto en relación con la lectura *online* en un apartado siguiente.

Otra de las características que facilita la interacción en la actividad lectora en un ordenador es la **capacidad de respuesta** del ordenador a los mensajes del alumno, ya sea en programas y actividades tipo *drill*, en simulaciones o en actividades de resolución de problemas. Además, a esta cualidad de ofrecer retroalimentación inmediata se une la posibilidad que suministran muchos programas de llevar un registro del progreso de los alumnos:

Indeed, computers could do things no other media can, such as keeping track of students' progress, choosing grades of difficulty and providing immediate feedback to the students' responses to exercises. (Nyns, 1988:254)

Por último, no hay que olvidar que **el aspecto visual** es otra de las particularidades en que más se diferencia la lectura en papel y la lectura en la pantalla. La incorporación de elementos tipográficos variados y de los elementos multimedia y de hipertexto ya mencionados conlleva que el aspecto de un texto en la pantalla se pueda presentar en formatos mucho más variados y desde luego muy diferentes de los que se pueden conseguir en papel. Como se verá cuando hablemos de la lectura *online*, este aspecto visual influye en la manera en que la lectura se desarrolla y en los nuevos comportamientos lectores, especialmente en la WWW. Todas estas características hacen que la lectura en un entorno ELAO propicie el desarrollo de operaciones cognitivas más complejas y tenga un carácter diferente a la lectura convencional.

3.16 Investigación más significativa

Los primeros trabajos de investigación en relación a la lectura en el ordenador se produjeron en el campo de la lectura en una primera lengua. El primer programa

importante de este tipo fue el desarrollado por Atkinson en 1964, en la *University of Stanford*. El denominado *Stanford CAI Program in Initial Reading* constituía un programa con un enfoque de abajo-arriba que ponía en práctica las destrezas de decodificación del texto y se utilizaba como un complemento de la enseñanza en un entorno tradicional. En la evaluación que Fletcher y Atkinson (1972) realizan del mismo, llegan a la conclusión de que es significativo el progreso de los alumnos en la destreza lectora, respecto a los resultados que cabrían esperar con la sola instrucción en la clase tradicional. Kleinmann (1987) hace un repaso de éste y de otros estudios acerca de la lectura y la instrucción por ordenador en una primera lengua, y encuentra que los resultados obtenidos han sido muy variados y a la vez contradictorios, ya que, en muchos casos se han hallado efectos positivos (ej. Feltcher y Atkinson, 1972; Campbell et al., 1975; Lysiak et al., 1976), mientras que en otros casos los resultados han sido negativos o no han aportado ninguna diferencia significativa en relación con la enseñanza sin ordenadores (ej. Chamberlain et al., 1988; Edward et al., 1975); y, además, algunos de los estudios han demostrado que la eficacia dependía también del nivel y de la edad de los alumnos (ej. Caldwell, 1974, 1979).

En cuanto a la **instrucción en la lectura** con ordenador en una L2, el volumen de investigación es menor aunque, como veremos más adelante, en los últimos años se están ampliando el número de estudios en este campo. Para comenzar, el mismo Kleinmann realiza un estudio con objeto de, en sus propias palabras, "determine whether CAI in reading has a differential effect on the reading achievement of nonnative speakers of English" (1987:268). Su investigación consiste en contrastar los resultados obtenidos por dos grupos de alumnos a los que se les instruye en la lectura en una L2; ambos grupos acuden durante una hora semanal al "laboratorio de lectura" y allí tienen acceso a una variedad de materiales, pero sólo los alumnos del grupo experimental pueden acceder a material de lectura en el ordenador. El material utilizado por Kleinmann es veinte programas comerciales dedicados a la práctica de las destrezas y estrategias lectoras. En su opinión, la mayoría de estos programas son de naturaleza tutorial y con pocas innovaciones en relación con los ejercicios tipo *drill* de carácter tradicional y sin ninguna pretensión de entrenar a los alumnos en el uso de estrategias lectoras. Los resultados obtenidos por Kleinmann (1987) le llevan a

afirmar que "CAI does not appear to be more effective than similarly constructed instructional programs that lack a CAI component" (1987:271). Esta falta de efectividad puede deberse al tipo de ejercicios que constituyen los programas, por lo que Kleinmann sugiere que los programas de lectura con ordenador que se desarrollen deben estimular la interacción comunicativa significativa y la práctica de estrategias de aprendizaje que se han demostrado eficaces.

A pesar de estos y otros resultados similares no demasiado significativos, otros autores que se han ocupado de reseñar programas y estudios de práctica de la lectura por medio del ordenador opinan que el ordenador es un medio adecuado para tal fin (Chapelle y Jamieson, 1983; Nyns, 1988; Garret, 1991; Cobb y Stevens, 1996; Martínez-Lage, 1997; Son, 1998; AlKahtani, 1999; Singhal, 1999). Veamos pues algunos ejemplos más de estudios y experiencias destacables, siempre en relación con una L2. Palmberg (1988) desarrolla un programa de juegos con textos de aventuras con objeto de enseñar vocabulario y comprueba su eficacia a largo plazo. Wepner, Feeley, y Wilde (1989) investigan el incremento de la comprensión y la velocidad lectora mediante el empleo de un programa de lectura por ordenador, y, si bien no se observan diferencias en la velocidad lectora respecto a la lectura en un medio tradicional, sí constatan que la motivación que los alumnos experimentan con el ordenador es mayor y que la lectura asistida por ordenador resulta al menos igual de efectiva que la lectura tradicional.

Otros de los aspectos que han despertado más interés recientemente son el **uso de glosas electrónicas y de elementos multimedia** en combinación entre sí y con la lectura. Tradicionalmente, las glosas proporcionan la definición de aquellas palabras que, en opinión del profesor, pueden ser desconocidas para los alumnos a un nivel de instrucción determinado y, como se ha visto en el capítulo anterior, constituyen una técnica que facilita la comprensión lectora (Davis y Lyman-Hager, 1997). El uso del ordenador permite incluir, de una manera sencilla, mucha más información adicional de tipo gramatical, cultural, fonética y, además, pueden presentarse en distintos formatos multimedia, incluyendo textos, imágenes, sonidos y videos. En relación al uso de glosas electrónicas y no electrónicas, Hulstjin et al., (1996) recomiendan, a la vista de los resultados de su estudio sobre aprendizaje incidental de vocabulario, facilitar la comprensión lectora proporcionando acceso a glosas en el mismo formato en que se encuentra el texto. Esta recomendación la

hacen también (Hulstijn et al.,1996) teniendo en cuenta otras investigaciones anteriores (Hulstijn, 1992, 1993; Knight, 1994) que demuestran el escaso uso que los alumnos hacen del diccionario, salvo que el texto sea corto o que el diccionario sea accesible electrónicamente con un simple clic desde la lectura. Además de estos, varios estudios han analizado el uso de glosas desde el punto de vista de la ELAO con la participación de diversas variables (Lyman-Hager y Davis, 1996; Chun y Plass, 1996a, 1996b; Davis y Lyman-Hager, 1997; Lomicka, 1998). Veamos cuales han sido algunos de los resultados y conclusiones. Davis y Lyman-Hager (1997) experimentan con un programa que ofrece glosas con seis categorías de información. Los resultados revelan que la mayoría de los accesos a las glosas, un 85%, se realizan para consultar la definición en lengua materna. En su estudio Davis y Lyman-Hager (1997) investigan también la actitud hacia el uso de las glosas en el ordenador en comparación con un formato impreso, obteniéndose unos resultados muy positivos al respecto. Por su parte Chun y Plass (1996a, 1996b) realizan tres estudios relacionados en los que investigan, entre otras cosas, la efectividad de diferentes tipos de combinación de glosas: sólo texto, texto + imagen y texto + vídeo. La combinación que resulta ser más eficaz es la formada por texto + imagen. Asimismo, los resultados totales revelan que el aprendizaje incidental de vocabulario cuando el objetivo principal es la comprensión lectora es significativamente mayor (un 25%) respecto al intervalo de porcentaje del 5% al 15% propuesto por Coady (1993). Como se observa, la mayoría de estos estudios se centran fundamentalmente en el aprendizaje y la retención de vocabulario. Lomicka (1998), por su parte, centra más su atención en la evaluación de la comprensión lectora y, dadas tres condiciones diferentes, lectura sin glosas, con glosas tradicionales y con glosas extendidas con multimedia, sus resultados indican que la comprensión lectora se ve mejorada al utilizar las glosas que están más completas.

Otro de los aspectos que ha merecido el estudio de los investigadores es el de **las estrategias utilizadas** por los alumnos en entornos ELAO. Empleando distintos programas y actividades de lectura se observan de qué forma se enfrentan los alumnos a las de lectura en el ordenador (Windeatt, 1986; Piper, 1986; Edmondson et al., 1988; Stevens, 1991a, 1991b, 1991c; Cobb y Stevens, 1996; Singhal, 2001; Anderson, 2003; Konishi, 2003).

Veamos también algunas de las conclusiones que pueden aportar más información. Para empezar, Stevens lleva a cabo numerosos estudios (1991a, 1991b, 1991c) en los que los alumnos no son conscientes de la investigación que se está llevando a cabo. En dichos estudios los alumnos utilizan programas de manipulación de texto (*Cloze*, *Hangman* y *Super-Cloze*) y encuentra que los alumnos abusan de la ayuda ofrecida “rather than apply their own cognitive abilities toward solving the problems” (Cobb y Stevens, 1996:132); de lo que estos autores deducen que la ayuda que se incluya en los programas no debería ser tanta como para que se impida la implicación cognitiva necesaria por parte de los alumnos.

Los estudios realizados por Windeatt (1986), Piper (1986) y Edmondson et al., (1988) tienen también como objetivo el observar el comportamiento estratégico de los alumnos al utilizar determinados programas de manipulación textual, los resultados en general revelan que estos usan los programas de una manera bastante lineal, sin emplear demasiadas estrategias. Por su parte, Singhal (2001) investiga la relación existente entre el uso de estrategias lectoras que utilizan los alumnos y la comprensión lectora antes y después de la instrucción en dichas estrategias mediante el ordenador; además, investiga la percepción que los alumnos tienen de su propio uso de las estrategias antes y después y, por último, el efecto general que dicha instrucción, en estrategias generales y específicas. Los resultados muestran una mejora en la comprensión lectora de los alumnos como consecuencia de la instrucción en el uso de las estrategias y, en general, opinan que un programa de instrucción tal es beneficioso para la mejora de su destreza lectora, señalando como razones el tipo de actividades y el apoyo recibido *online*.

Los últimos dos estudios apuntados -Anderson (2003) y Konishi (2003)- reflejan el interés que actualmente suscita el estudio de las estrategias utilizadas en la lectura *online*, como corresponde a la era de Internet. Dado que los resultados de estos estudios serán referidos al hablar de las estrategias utilizadas en la lectura *online*, no vamos a entrar en detalle en este apartado, sólo constatar que la importancia de la instrucción en las estrategias de lectura, que ya se ha demostrado en la investigación en el ámbito de la lectura impresa, es igualmente trasladable a la lectura *online*. Finalmente, vamos a referirnos a un estudio realizado por Stakhnevich (2002) en el que compara la lectura en un modo tradicional y la lectura en la Web, el proyecto de lectura en la Web iba acompañado de glosas,

diccionarios electrónicos y animaciones multimedia. Los resultados indican un balance a favor de la lectura en la Web.

Pese a todo lo que hemos referido, la investigación acerca de la lectura en la Web en general y otras cuestiones más concretas relativas a ese medio apenas ha comenzado y será en los próximos años cuando estemos en condiciones de alcanzar algunas conclusiones consistentes al respecto. Lo que hasta aquí sí podemos concluir es que los estudios reseñados parecen indicar que los programas de lectura que se diseñen y utilicen en la ELAO deben estar basados en el conocimiento ya alcanzado sobre el proceso de la lectura en una L2 (Singhal, 1999) y, por lo tanto, un buen programa de actividades de lectura en el ordenador, además de hacer uso de los elementos multimedia y de la cualidad interactiva de los ordenadores, tratará de dirigir al alumno en el uso efectivo de las estrategias y de potenciar la interacción significativa con el mismo, y no constituirá simplemente un ejercicio de eliminación o acierto que no requiera la implicación activa del alumno.

3.17 Factores de la lectura en la Web

En la etapa de la ELAO en la que nos encontramos lo más destacado es el auge de la enseñanza a través de redes y especialmente de la WWW. Esto, sin lugar a dudas, se refleja en el tipo de programas que se desarrollan para la lectura en una L2. En los países desarrollados y, particularmente, en el mundo académico, Internet constituye una de las principales fuentes de información y contenidos de todo tipo y, por consiguiente, cada vez leemos más en la pantalla. En consecuencia, la lectura *online* ha comenzado a despertar el interés de los profesores y de los investigadores de este campo.

Ya hemos analizado en un apartado anterior cuáles son las principales características de la lectura en un entorno de ordenadores, todas igualmente aplicables a la lectura en la Web. En este apartado se van a ampliar algunos de esos aspectos en relación con la lectura de textos en la Web. Para comenzar hay que decir que las razones para leer en la Web pueden ser las mismas que se tienen para leer un texto impreso, es decir, razones informativas, formativas, culturales,

comunicativas, etc. Pero es evidente que nunca antes se había dispuesto de tanto material para la lectura acerca de cualquier tema, de una forma tan inmediata y con tanta facilidad de acceso (Crystal, 2001). Esto hace que la Web constituya un medio especialmente apropiado para lectura en el contexto, que en muchas ocasiones será un contexto auténtico y actualizado. Éste es uno de los valores más apreciados a la hora de utilizar los recursos de Internet en la enseñanza del inglés. Como comenta Felix:

The Web is an exciting new tool for language teaching: it may have its own problems, but it can add a valuable dimension to face to face teaching by providing an environment for meaningful interactive tasks in authentic settings, or at least in settings that are rich in authentic language and culture. (Felix, 1999a:93)

Sin embargo, a pesar de la facilidad de acceso y de todas las ventajas que puede ofrecer la lectura *online*, no siempre es preferible leer en la pantalla. Existen estudios que demuestran que, aunque cada vez se utiliza más este medio, en muchas ocasiones los lectores prefieren el formato impreso (Bodomo et al., 2003). La preferencia de formato dependerá del tipo de lectura que se vaya a realizar. Como apunta Tuman (1996) la Web es excelente para encontrar la información, y esto puede ser un paso preliminar para llevar a cabo una lectura comprensiva impresa. Además, otro aspecto a tener en cuenta a la hora de diseñar y temporalizar actividades de lectura *online* es la velocidad de lectura en la pantalla. Según estudios realizados la lectura en la pantalla es entre un 10 y un 30% más lenta que la lectura en papel (Zaphiris y Kurniawan, 2001). A la vista de todo esto, cabe preguntarse qué tipo de actividades lectoras serán las más apropiadas para ser llevadas a cabo *online*, así como qué tipo de lecturas es preferible realizarlas en un libro o simplemente impresas una vez encontradas *online*.

Para concluir esta descripción detallada de las características de la lectura *online*, a continuación se analizarán por separado algunos de los aspectos que pueden ser considerados de más relevancia.

3.17.1 El hipertexto y la práctica de la lectura

La diferencia más destacable entre la lectura de textos impresos y la lectura de textos digitales es la estructura de hipervínculos que pueden presentar estos últimos. Esta estructura implica que la lectura deja de ser lineal, lo que a su vez influye en múltiples aspectos del modo en que se desarrolla ésta, sobre todo si se trata de la lectura *online*. Burbules (2001) expresa así algunos de los aspectos en los que existen diferencias:

The act of reading on a computer screen is not the same as reading out of a book; the pragmatics of reading - the speed of our reading, when we pause, how long we can concentrate, how often we skip over material or jump back and reread what we have read before, and so forth - are clearly going to be different, and these differences will have an effect on the ways that we interpret, understand, and remember what we read. (Bruce, 1995, apud Burbules, 2001:102)

Ya vimos cómo el término hipertexto se refiere a la posibilidad de enlazar un texto a otro texto o a un gráfico y cómo, por otro lado, el término hipermedia se utiliza cuando el enlace se establece entre recursos con múltiples formatos: audio, vídeo, imágenes y textos (Ashworth, 1996). La estructura del hipertexto es en realidad muy sencilla pero, como señala Ashworth, “is conceptually very simple but allows for a very high degree of complexity” (1996:79). La estructura subyacente de nodos y enlaces que posee el hipertexto simula la forma en que el cerebro humano representa el conocimiento. Cuando se piensa o recuerda algo, la actividad de la mente se desarrolla en múltiples direcciones, y este tipo de organización es la que replica el hipertexto (Walker, 1998; Berners-Lee, 2000).

El concepto del hipertexto se remonta a 1945 cuando Bush (1945, *apud* Walker, 1998) propuso un sistema denominado *Memex*, el cual encontraría la información por asociación, como hace la mente humana, en lugar del sistema tradicional de índices: “A memex is a device in which an individual stores all his books, records, and communications, and which is mechanized so that it may be consulted with exceeding speed and flexibility.” (Bush, 1945:102, *apud* Walker, 1998). El sistema Memex no se llevó a la práctica nunca, pero el concepto volvió a surgir cuando Nelson, en 1965, acuñó el término hipertexto. Nelson propuso un

sistema denominado Xanadu en el que ya tenía la visión de “a global networked *online* library, a “docuverse” where the user has access to all published material” (Walker, 1998:7). Sin embargo, a pesar de la antigüedad del concepto, el hipertexto no se popularizó hasta la llegada del sistema de autor denominado *Hypercard*, que fue diseñado por Atkinson en 1987. Este sistema permite la creación de enlaces desde cualquier punto del programa a otro punto o a otro programa externo (Garret, 1991). Un programa con esa característica originó un gran entusiasmo entre los profesores que podían prever algunos de los desarrollos futuros del hipertexto y, al mismo tiempo, provocó algunas interrogantes como las que exponía Garret (1991) poco antes de que la WWW hiciera aparición:

If learners have access to a lot of data regarding something they need to know an unspecified amount about – reference materials, or related bodies of more or less directly relevant information, far more than can realistically be accessed- what do they in fact look up? Do they know what they need to look for? How do they make use of it? In the long run do they perhaps learn as much from browsing, in what might seem to us an inefficient or purposeless way, as from directed exploration? (Garret, 1991:93)

3.17.2 Aplicaciones del hipertexto

A partir de *Hypercard*, el hipertexto ha sido utilizado en la enseñanza con numerosas aplicaciones. Ashworth (1996) distingue tres áreas relacionadas con la enseñanza de lenguas asistida por ordenador en las que se ha hecho uso de hipertexto e hipermedia: referencia, instrucción e investigación.

En primer lugar, la aplicación del hipertexto en la edición digital de obras de referencia como los diccionarios o las enciclopedias ha supuesto un avance espectacular que hace que este tipo de obras sean más fáciles de utilizar y mucho más atractivas para los lectores, ya que se pueden establecer enlaces en múltiples direcciones. Así, por ejemplo, en un diccionario el lector puede tener acceso a anotaciones de significado, fonética, imágenes, expresiones idiomáticas, etc. En segundo lugar, en el campo de la enseñanza los hipervínculos se emplean para presentar y enlazar todo tipo de contenidos: glosas, ejercicios, textos, fragmentos

de video y audio, pruebas, etc., permitiendo que el alumno sea más autónomo en su proceso de aprendizaje. Por último, existen determinadas aplicaciones que hacen uso del sistema de hipertexto para llevar control de la actividad que los alumnos llevan a cabo, de forma que se registra toda la actividad en el teclado y con el cursor para ser revisada con posterioridad.

Por otra parte, los horizontes que ha alcanzado la tecnología del hipertexto con la WWW difieren ampliamente de las posibilidades de un programa como *Hypercard* u otros similares y por supuesto del contenido de un texto impreso. Más allá del carácter no lineal de la lectura hipertextual, la clave está en la posibilidad de uso simultáneo de la información enlazada a través de la Web. Además, esto también significa la posibilidad de manipulación del hipertexto creado por un autor por otros usuarios, que acceden al mismo libremente a través de la Web. Levy (1997b) expone una idea semejante cuando establece la diferencia entre el contenido de un libro y el contenido expuesto en la Web mediante la dicotomía de lo privado y lo público: “Unlike the book, content in the Web is public, not private” (Levy, 1997b:40).

La consecuencia de todo esto es que, cuando se trata de leer en la Web, la responsabilidad del significado del texto reside también en el lector, que es quién decide en qué dirección encaminarse. El hipertexto permite que el lector elija su propio camino y de ese modo elaborar su propia interpretación (Snyder, 2001; Levy 1997b). De igual modo, se puede decir que el escritor utiliza la estructura de hipervínculos para, de alguna forma, dirigir al lector a uno u a otro sitio: “The text is presented in “chunks” with links and, most importantly, the links are selected and constructed by the author” (Levy, 1997b:40). Estas ideas acerca del texto como creación compartida las resume bien Snyder cuando dice: “hypertext is constructed partly by the writers who create the link, and partly by readers who decide which threads to follow” (2001:126).

Para concluir, se puede decir que la lectura ya es en sí un proceso interactivo entre el texto y el lector, pero la naturaleza interactiva del hipertexto fuerza a los lectores a adoptar un papel más activo (Mach, 2003) y a leer a un ritmo y de una manera diferente, como se verá al analizar los comportamientos lectores en la Web.

3.17.3 El texto online: la tipografía de la WWW

La otra diferencia destacada entre la lectura en la Web y la lectura impresa es la forma de presentación del texto. En la mayoría de las ocasiones el documento objeto de lectura es un conjunto de elementos, integrado no sólo por texto tipográfico sino también por texto en tablas, partes del texto destacadas por enlaces u otras marcas tipográficas, diagramas, gráficos, sonidos, imágenes animadas, etc. Todo ello constituye el contexto en el que se sustenta la comprensión lectora en oposición al texto impreso que, en el mejor de los casos, contiene algunos elementos gráficos. Es decir, cuando hablamos de textos en la Web nos estamos refiriendo a un tipo de publicación diferente, en gran medida, a la tradicional. Y por tanto no se hará una lectura del texto en sí, sino de todo un conjunto de elementos que pueden colaborar o entorpecer la comprensión lectora.

En principio, todos los elementos mencionados pueden ayudar a la comprensión lectora. Como apunta la literatura al respecto, el empleo de elementos multimedia ayuda a la comprensión del texto (Chun y Plass, 1996a, 1996b, 1997; Lomicka, 1998; Stakhnevich, 2002); sin embargo, en algunos casos puede que estos elementos dificulten la comprensión o interrumpan la lectura. Así, los gráficos y animaciones pueden causar confusión si no se entiende su significado produciendo indecisión a la hora de decidir cómo continuar la lectura (Ganderton, 1998). Los enlaces y su presentación en el texto es otro de los elementos que más puede interrumpir o retrasar la lectura, esto se puede observar en un interesante estudio realizado por De Ridder (1999) en el que investiga la influencia de los enlaces que se destacan en el aprendizaje del vocabulario incidental a través de la lectura. Los alumnos participantes leyeron dos textos que incluían enlaces a glosas con el significado de las palabras; en el primer texto los enlaces aparecían subrayados y de un color distinto al texto y en el segundo texto no se destacaban de ningún modo. Los resultados reflejan que en las condiciones en que los enlaces se encuentran destacados, los alumnos prestan más atención a los mismos y prácticamente consultan todos los significados, de manera que el aprendizaje casi deja de ser incidental. En cambio, la versión de texto no marcada parece propiciar más a la lectura concentrada y los significados sólo se consultan cuando falla la adivinación por el contexto. Además, el vocabulario aprendido en estas condiciones parece que se retiene mejor (De Ridder, 1999).

Aparte de este rasgo típico de los enlaces, que normalmente aparecen destacados de alguna forma, si observamos los textos que aparecen en la Web, se pueden resaltar algunas pautas tipográficas que claramente diferencian los textos impresos de los textos *online*:

- **Respecto a las fuentes**, se observa un uso arbitrario de la negrita, del empleo de mayúsculas y de los colores, con objeto de dar énfasis a partes del texto.
- **La estructura y longitud de los párrafos** siguen rara vez las convenciones del texto impreso. En un estudio llevado a cabo por Cristal (2001) en el que analizó cien muestras de artículos de noticias, encontró que la media de palabras por párrafo era de 25 y que la mayoría de los mismos estaban constituidos por una sola oración. Mach (2003) por su parte realiza un estudio similar con resultados también semejantes: 30.31 palabras y 1.25 oraciones por párrafo. Como veremos más adelante, este hecho tiene algunas conclusiones en relación con las estrategias de lectura que se utilizan.
- **Proliferan los textos en listas o tablas**, con frecuencia acompañados de imágenes y otros elementos visuales (Mach, 2003).
- **Existen numerosas incorrecciones tipográficas y de puntuación**, que en muchas ocasiones es intencionada (Mach, 2003). No podemos olvidar que cualquiera puede editar documentos en la Web.

Todas estas pautas observables en los textos en la Web vienen determinadas por las características del medio y pueden servir de orientación a la hora de analizar, tanto los comportamientos lectores, como las estrategias de lectura en la Web.

3.18 Comportamientos lectores en la Web

Es evidente que los atributos de la lectura *online* analizados hasta aquí ejercerán influencia en los comportamientos lectores propios de la Web. Por ello, en primer lugar, vamos a tratar de definir de qué manera los rasgos de la lectura *online* determinan la interacción que el lector tendrá con el texto en la pantalla, es decir de qué manera leemos en la Web. A continuación, analizaremos el nuevo concepto de alfabetización y, por último, las estrategias más destacables en relación con la lectura en *online*.

3.18.1 La alfabetización electrónica (*e-literacies*)

El concepto de alfabetización básica con anterioridad a la era electrónica estaba relacionado con la capacidad de los individuos de leer y escribir. Pero la incorporación del ordenador a la vida cotidiana ha repercutido en la idea que socialmente se tiene de una persona alfabetizada. Como aclara Warschauer (1999), tras hacer una revisión del concepto de alfabetización a lo largo de distintas épocas, el concepto de alfabetización ha ido variando dependiendo de los cambios sociales y en función de factores culturales, económicos y tecnológicos:

(1) literacies are not context-free value-neutral sets of skills; rather, being literate "has always referred to having mastery over the processes by means of which culturally significant information is coded" (de Castell & Luke, 1986, p. 374); (2) technologies can contribute to altering conceptions of literacies, but the extent to which they do so depends on the broader social and economic contexts in which they emerge. (Warschauer, 1999:2)

Por lo tanto, los analfabetos de la era de la información y la comunicación serán aquellos que no puedan leer, escribir o utilizar un ordenador para los fines que la competencia social requiera. Warschauer (1999) opina que entre todos los cambios que están teniendo lugar en nuestra sociedad y que han colaborado con la aparición de lo que él denomina *new screen-based literacies*, el más destacable y que ejerce mayor influencia es, sin lugar a dudas, la expansión de Internet, ya que su aparición ha supuesto un considerable incremento de la lectura y escritura a través del ordenador: "the screen has not yet supplanted the page, but it has already joined it as an important medium of literate activity in modern society" (Warschauer, 1999:5).

La nueva alfabetización significa, pues, que debemos aprender a leer, escribir, escuchar, ver y comunicarnos mediante las nuevas formas que el desarrollo tecnológico pone a nuestra disposición (Snyder, 2002) y los cambios sociales imponen. Pero, además, no sólo es necesario aprender a leer *online* interpretando el contenido como hacemos habitualmente al leer en un libro, sino que es necesario aprender a interpretar la información que leemos teniendo en cuenta que el contenido que nos encontramos en la Web no ha sido revisado por

nadie en la mayoría de los casos. De ahí la importancia de la selección de los materiales a la que hemos dedicado una parte de este capítulo. La alfabetización en la era de las nuevas tecnologías incluye aprender a juzgar la información que leemos. Esta idea queda reflejada en la siguiente cita de Warschauer (2000a) acerca de lo que se espera de un lector en la era de la comunicación *online*:

In the online era, to read is to interpret information and create knowledge from a variety of sources. Online reading and research skills include selecting the right questions, choosing the right tools, finding information, archiving and saving information, interpreting information, and using and citing information. [...] the very act of reading cannot be done without making critical decisions at every step of the way, such as whether to scroll down a page or pursue an internal link or try an external link or to quit the page and conduct a new search. (Warschauer, 2000a:63)

Esto nos hace pensar que para que la lectura *online* se realice con éxito se debe de instruir en las estrategias que permitan que el lector utilice el nuevo medio digital con facilidad y también aprenda a juzgar de una manera crítica la información que encuentra en Internet, además, claro está, de instruir en las estrategias de lectura aplicables a cualquier medio. Por lo tanto, al conjunto de estrategias de lectura analizadas en el capítulo 2, se añaden las estrategias de navegación, así como un nuevo conjunto de estrategias de juicio crítico en la Web que formarán parte del conjunto de estrategias metacognitivas que los lectores deben aplicar para que, como ya se ha demostrado, mejoren su comprensión lectora (Carrell, 1998).

3.18.2 Cómo leemos en la Web

En el apartado 2.6.4 del capítulo 2 de esta tesis, partiendo de las clasificaciones de varios autores (Clarke y Silberstein, 1977; Urquhart y Weir, 1998), se hizo una descripción de los distintos comportamientos lectores a distinguir, de manera que se describieron cinco tipos de comportamientos básicos: *skimming*, *scanning*, lectura cuidadosa (*careful reading*), *browsing* y lectura crítica (*critical reading*). Si analizamos cada uno de estos comportamientos en función de la lectura en la Web veremos que algunos de estos comportamientos son más aptos para la lectura

online que otros. Como ya dijimos utilizaremos los términos ingleses en virtud de la homogeneidad y dado que algunos de estos se usan habitualmente en inglés.

Para comenzar, ***browsing*** es sin duda uno de los modos de lectura más ejecutados en la lectura *online*. Esta es una forma de leer en la que no hay un objetivo definido, de manera que el lector va siguiendo enlaces en el hipertexto según le dicta su interés en cada instante. A pesar de no existir un objetivo definido en el momento del *browsing*, cuando leemos de esta forma es posible que nos encontremos con información que nos interese leer de otro modo, y en ese instante pasaríamos a leer utilizando cualquiera de las otras formas de lectura. Así, podemos afirmar que en la Web se puede leer con los mismos objetivos que se lee un texto impreso, pero lo que parece evidente es que la naturaleza del hipertexto implica una continua invitación al *browsing*. Como opina Levy (1997b), en contraste con la lectura lineal, en la lectura no lineal el ordenador está siempre preparado para recibir una respuesta, lo que marca un ritmo diferente de lectura. En consecuencia, si el lector quiere leer con más atención o reflexión debe de hacer un esfuerzo para superar la inercia de hojear la Web continuamente:

The computer is always ready for a response, even though one may read through a link as, arguably, more experienced readers of hypertext on the Web often do. This may contribute to a particular pace when reading electronically. Further, it may be rather difficult for the reader to be reflective on-screen: again the mode of the interaction is determined in part by qualities inherent in the technology itself. (Levy, 1997b:41)

Otra consecuencia de la naturaleza del hipertexto es que no es habitual leer los textos que aparecen en una pantalla en su totalidad, aun cuando el tipo de lectura que se lleve a cabo sea más orientada y reflexiva. Por otro lado, la estructura de hipervínculos ocasiona que los límites de principio y fin de un texto no están tan claramente definidos como lo están en un texto impreso y, por consiguiente, el lector no se siente tan comprometido con la lectura completa del mismo. Para Levy “Book technology enforces a prolonged engagement with the text if a full reading is to take place” (1997b:41), algo que no ocurre con los textos no lineales.

Todo lo dicho hace pensar que la Web está más indicada para los tipos de lectura que implican localizar una determinada información (Tuman, 1996), es decir, ***browsing, scanning y skimming***. Las dos últimas formas son igualmente muy habituales en la lectura *online*, y ocurren cuando el lector busca una información concreta o trata de encontrar la información que le transmita una idea global del texto. Para ello el lector lee el texto seleccionando las partes que le parece pueden incluir la información relevante. Como veremos al hablar de las estrategias, tanto *scanning* como *skimming*, se facilitan mediante los rasgos tipográficos de los textos *online*: enlaces destacados, colores, negrita, etc.

Por último, cuando se trata de hacer una lectura más atenta en la Web, como es el caso de la **lectura cuidadosa o intensiva** (*careful reading*), el lector debe de hacer un esfuerzo mayor. Este es el tipo de lectura normalmente asociada con el estudio y es quizás el tipo menos indicado para la Web, sobre todo si el texto es muy extenso. En este caso, puede ser más eficaz imprimir el texto.

En cuanto a la **lectura crítica** (*critical thinking*), es decir, una lectura en la que se interactúa con el texto, evaluando y seleccionando la información con objeto de hacer una lectura crítica del mismo, éste es un tipo de lectura que algunos autores consideran como más propia del texto impreso, contrastándola con lo que se denomina ***associative thinking*** (Tuman, 1992, *apud* Levy, 1997b), que se corresponde con el tipo de lectura promovida por el hipertexto. Es decir, la evaluación y selección de información por asociación a través del hipertexto.

Las implicaciones pedagógicas de lo hasta aquí hemos comentado acerca de cómo leer en la Web están en relación con el tipo de actividades de lectura que son más apropiadas a un entorno Web, de modo que no tiene mucho sentido pedir a los alumnos que realicen un tipo de lectura en la Web que se realizaría mejor de forma impresa, como por ejemplo leer una obra literaria completa o estudiar un tema de manera lineal. Salvo que la adaptación de los materiales de lectura a la Web promueva la puesta en práctica de estrategias más acordes con un entorno ELAO.

3.19 Estrategias de lectura online

En el capítulo anterior quedó de manifiesto la importancia que tiene el empleo de las estrategias de lectura, de forma que los alumnos con mejores resultados eran aquellos que empleaban más estrategias y con más control por su parte (Carrell y Grabe, 2002), por lo que una de las conclusiones alcanzadas por la investigación al respecto ha sido que es necesario instruir en el uso de estrategias de lectura y en especial en el uso de las estrategias metacognitivas (Carrel, 1998; Anderson, 1999). Por otro lado, dado el interés creciente en la lectura *online*, algunos investigadores han comenzado a realizar estudios de observación de las estrategias que más se utilizan en dicho entorno (Ganderton, 1998; Anderson, 2003; Konishi, 2003). A continuación referiremos brevemente los resultados obtenidos hasta el momento:

Ganderton (1998) lleva a cabo un estudio en el que observa las estrategias utilizadas por los alumnos al realizar dos tareas que implican la lectura en la web: la primera consistía en obtener información y la segunda en hojear páginas libremente. Las observaciones de Ganderton confirman la importancia del vocabulario en la elección del camino a seguir por los alumnos. Por otro lado, las palabras desconocidas cuyo significado se adivinaba pudieron ser confirmadas más fácilmente gracias a la mediación del hipertexto. En cuanto al valor de los gráficos, no parece que en este caso sirvieran para guiar al alumno en su comprensión del texto y la posterior elección del camino a seguir.

Tanto Anderson (2003) como Konishi (2003) llevan a cabo estudios en los que examinan cuáles son las estrategias utilizadas por los alumnos en la lectura *online*. Anderson utiliza datos de dos grupos distintos de alumnos, alumnos de inglés como segunda lengua y alumnos de inglés como lengua extranjera y también analiza si las estrategias empleadas por ambos grupos difieren en algo o no. Sus resultados demuestran que, de los tres grupos de estrategias sobre los que se pregunta a los alumnos, 1) estrategias globales, 2) estrategias de resolución de problemas y 3) estrategias de apoyo, las estrategias más utilizadas son las del segundo grupo, entre las que se encuentran estrategias tales como ajustar el ritmo, releer el texto, detenerse a pensar sobre lo leído, etc. En relación con la segunda pregunta que se planteaba Anderson, los resultados indican que sólo se observan

algunas diferencias en el uso de las estrategias de resolución de problemas, ya que los alumnos de inglés como lengua extranjera las utilizan en mayor proporción que los de segunda lengua. Anderson (2003) concluye afirmando que lo más destacable de su investigación es la constatación de la importancia de las estrategias metacognitivas en la lectura *online*:

This strategy type plays a more important role in L2 reading instruction than perhaps we have previously considered. When classroom teachers engage their learners in online learning tasks, a strategy awareness and training component is essential.
(Anderson, 2003:21)

Por su parte, Konishi (2003) pretende saber si las estrategias utilizadas por los alumnos de una L2 al leer materiales auténticos en la Web son las mismas que las utilizadas en la lectura de textos impresos, así como cuáles son las estrategias promovidas por el hipertexto. Los sujetos ponen en práctica dos tareas *online* con objetivos diferentes, en las que tienen que leer de diversas maneras: *skimming*, *browsing*, etc. Las conclusiones a las que se llegan son que en todos los casos los alumnos utilizan estrategias tanto cognitivas como metacognitivas semejantes a las empleadas en la lectura de textos impresos. En algunos casos las tareas que desarrollan se ven influenciadas por un comportamiento propio de la lectura *online*, como es abandonar la lectura a medio camino por falta de interés o por tratar de buscar información más apropiada para la tarea. Además, los sujetos de este estudio están acostumbrados a la navegación en Internet, por lo que no sorprende que todos ellos utilicen con éxito estrategias de navegación, que por definición son las propias de un entorno Web, como por ejemplo: ir de una ventana a otra, desplazarse a lo largo de la página con el cursor, abrir ventanas nuevas, etc. Para Konishi el hallazgo más destacable de su estudio es la curiosidad que la lectura de materiales auténticos en la Web provoca en los lectores:

The most significant finding from this study is that some participants expanded their intelligent curiosity over the extent of the tasks they were assigned to and voluntarily went into more pages to read, even though they understood that those pages did not contribute to the task directly. It is the characteristics of hypertext such as multi-

linearity and openendedness that made those behaviours possible. (Konishi, 2003:116)

Aunque la investigación en el campo de las estrategias de lectura se viene desarrollando ampliamente en los últimos treinta años, las nuevas condiciones de la lectura *online* requieren que se realicen estudios en este nuevo contexto y se comprueben la validez de algunas de las conclusiones alcanzadas anteriormente. Así Anderson (2003) opina que es necesario investigar si existen diferencias significativas entre el tipo y el número de estrategias utilizadas por los lectores en un contexto impreso y en un contexto *online*. Por nuestra parte, a la vista de las investigaciones aquí reseñadas y de las características y condiciones de la lectura *online*, creemos que se pueden alcanzar algunas conclusiones que pueden servir de guía a la hora del planteamiento de actividades de lectura *online*. A continuación, tomando como base las distintas estrategias lectoras y de aprendizaje de vocabulario recogidas en el apartado 6.2 y 7.34 del capítulo 2, vamos a analizar aquellas estrategias que por una u otra razón tienen mayor relevancia o adquieren un significado diferente en un entorno de lectura *online*.

3.19.1 Estrategias lectoras cognitivas

- **Predecir el contenido de un pasaje o sección del texto.** En un entorno ELAO esta estrategia se ve facilitada por los elementos gráficos, el título de la página, la estructura, los menús de contenido que aparezcan, el enlace a través del cual hemos accedido a la misma, etc. El lector debe ser instruido en identificar el significado de dichos elementos.
- **Activar el conocimiento previo** de un tema sobre el que se va a leer *online* se puede llevar a cabo enlazando partes del texto con otras páginas que contengan la información cultural o lingüística a la que sea preciso referir (Ganderton, 1998).
- **Comprender la idea principal del texto** (*skimming*). En la lectura de un texto impreso esta estrategia suele llevarse a cabo como una actividad previa a una

lectura en más detalle, pero en el caso de la lectura *online*, en muchas ocasiones se utiliza para decidir si finalmente se leerá el texto o no (Mach, 2003). Esta estrategia puede verse facilitada por la tendencia a organizar el texto en párrafos cortos, listas y tablas, así como por la frecuente presentación de las ideas principales marcadas en negrita o destacadas de alguna otra forma. También es posible que esos mismos rasgos confundan o distraigan al lector si se abusa de la variedad o de los multimedia, ya que pueden impedir la concentración necesaria para la comprensión o distraer de las ideas que realmente interesan.

- **Comprender el texto con más detalle** (*scanning*). Ésta es otra estrategia que está muy en consonancia con el medio de la Web. Por un lado, los elementos de presentación y tipográficos comentados en relación con la estrategia de *skimming* facilitan igualmente el *scanning*. Por otro lado, los hiperenlaces que se insertan en el texto tienen un valor tanto funcional como semántico (Burbules, 2002), es decir, al mismo tiempo que sirven para dirigir la navegación, también indican que el autor del texto quiere señalar algo al respecto. De esta forma el hecho mismo de establecer un enlace colabora en la comprensión del texto al poner énfasis en una parte de él, destacando en muchas ocasiones las respuestas que el lector anda buscando. Los hiperenlaces también pueden tener efectos que no interesan, así ocurre cuando atraen la atención del lector en la dirección que no lo lleva a la respuesta, haciendo que pierda el objetivo y el tiempo (Ganderton, 1998). La búsqueda de información concreta se ayuda también de las herramientas de búsqueda que se ofrecen en muchos sitios de la Web y de la utilidad del navegador mismo que permite hacer una búsqueda dentro de la misma página.
- **Escribir resúmenes** de lo que se lee, es una de las estrategias que puede tener menos importancia si se trata de leer solamente una página, ya que, como ya se ha comentado, se tiende a dar la información de forma concisa (Mach, 2003). Sin embargo, puede ser una estrategia recomendable si de lo que se trata es de leer muchos textos diferentes sobre un mismo tema.
- **Distinguir entre opiniones y hechos.** Es una estrategia que se practica en

muchas ocasiones en la lectura de textos en la Web, ya que a lo largo de la navegación es posible encontrarse con todo tipo de documentos y el lector debe distinguir la estructura y el tipo de texto con el que se encuentra cada vez que abre una nueva página.

- **Asociar ideas.** No es preciso decir que esta estrategia está en consonancia con la naturaleza de la WWW y por lo tanto una de las que más se utilizan en este entorno. Como Levy comenta: “The reader extracts meaning from hypertext from associations” (1997b:41)
- **Adivinar el significado de las palabras por el contexto.** Para ello se utilizan las mismas estrategias que en la lectura impresa, sólo que en este caso el contexto es normalmente más gráfico y variado lo que puede colaborar en gran medida.

3.19.2 Estrategias lectoras metacognitivas

- **Desarrollar las destrezas lectoras trabajando en colaboración con otros alumnos.** Como ya hemos visto en otro apartado de este capítulo, el entorno de la Web promueve en muchas ocasiones el trabajo en colaboración y cooperación, por lo que esta estrategia encuentra más oportunidades de ser puesta en práctica en la lectura *online*.
- **Aprovechar las oportunidades de practicar lo que ya se sabe** con objeto de seguir progresando. La Web fomenta el aprendizaje autónomo y despierta la curiosidad de seguir aprendiendo acerca de un tema sobre el que se comience a leer (Konishi, 2003), ya que la capacidad de respuesta a cualquier búsqueda de materiales y la estructura del hipertexto permiten que el lector siga el impulso de continuar leyendo en el momento en el que se produce.
- **Evaluar la validez y fiabilidad del contenido** del texto que se lee basándose en los criterios de selección y evaluación sobre los que el profesor debe

instruir.

- **Planear qué hacer y qué pasos seguir.** Es una estrategia que puede ser muy útil sobre todo en las primeras ocasiones que se lee o se llevan a cabo de actividades *online*. La facilidad con que el hipertexto nos mueve a ir de una página a otra es difícil de contrarrestar aun siendo expertos en el uso de la Web (Levy, 1997b).

3.19.3 Estrategias lectoras compensatorias

- **Comprobar las predicciones:** buscar significados y comprobar deducciones mediante las obras de referencia alojadas en la Web. Los diccionarios electrónicos y glosarios de todo tipo adquieren un mayor grado de utilidad en el entorno *online* por la facilidad de acceso y rapidez en la búsqueda. Los glosarios pueden ser creados por el profesor, con lo que constituyen una herramienta más útil todavía.
- **Comprender el significado de los gráficos** en las páginas Web, distinguiendo iconos, anuncios publicitarios, etc.
- **Tomar notas que ayuden a recordar** el vocabulario y otros hechos importantes. Existen numerosos programas y plataformas educativas que incluyen herramientas informáticas que permiten que el lector anote a la vez que lee. Asimismo se puede utilizar un bloc de notas informático u otro tipo de procesador de textos.

Las estrategias que hemos omitido en la anterior selección se utilizarán también a lo largo de la lectura *online* pero, en nuestra opinión, y de acuerdo con las investigaciones conocidas (Ganderton, 1998; Mach, 2003; Anderson, 2003), no existen diferencias en su uso de un entorno u otro. Para concluir este apartado

vamos a relatar brevemente aquellas estrategias de navegación cuya destreza facilita la lectura de textos en la Web:

3.19.4 Estrategias lectoras de navegación

- **Leer de manera lineal o no lineal** cuando el objetivo del lector lo requiera.
- **Prestar atención a la estructura jerárquica** de la Web, que normalmente se presenta en menús y tablas de contenidos.
- **Manejar las diferentes utilidades del programa de navegación** como son: navegar en varias ventanas, ir hacia atrás o hacia delante, descender a lo largo de una página, etc.
- **Hacer búsquedas de información** utilizando palabras clave dentro de una página o dentro de un sitio web.
- **Utilizar el historial** del navegador para volver al punto de partida o a una página visitada con anterioridad.
- **Retroceder en la dirección URL** del sitio para encontrar la página de entrada del mismo y con ello alguna información de interés.
- **Utilizar los directorios y motores de búsqueda** y búsqueda avanzada de la Web.

La instrucción en el uso de las estrategias en este entorno *online* influye en la comprensión lectora (Singhal, 2001), al igual que ocurría en la lectura impresa (Clark y Silberstein, 1977; Anderson, 1999). Sus implicaciones pedagógicas son que los programas de lectura *online* que se diseñen deben incluir actividades que fomenten el uso de estas estrategias de la forma más consciente posible, comunicando al lector el tipo y el modo de utilizar las estrategias.

3.20 Materiales de lectura en la Web

Como ya vimos al hablar de los recursos instructivos disponibles en la Web, la presencia sobre todo de materiales auténticos permite diseñar actividades significativas tanto de lectura intensiva como extensiva. No obstante, hay que decir que la lectura extensiva se ve favorecida en este entorno de manera propia, debido a la gran cantidad de textos disponibles. El profesor selecciona los recursos en muchas de las actividades o da indicaciones sobre los textos que el alumno debe buscar y utilizar, pero el lector siempre tiene la posibilidad de, partiendo de esos recursos, seguir leyendo de forma autónoma por su propio interés e iniciativa. Hanson-Smith (2003) describe la Web como “the authenticity puzzle”, y aclara esto con las siguientes palabras:

I refer to the abundance of authentic reading matter on the Web as the "authenticity puzzle" because authentic materials, those written for native speakers in the target language, are the goal for learners, but not always the medium through which that goal can be attained. In addition, materials written for young NS learners, for example fairy tales or comic books, may be at an appropriate reading level for beginners, but may be puzzling to those outside of the target culture, or offensively juvenile to adults. (Hanson-Smith, 2003:6)

Este desequilibrio entre el nivel de comprensión lectora de los alumnos y sus intereses circunstanciales es una de las razones por las que es el profesor el responsable de la selección y motivación a la lectura, ayudándoles a encontrar materiales apropiados para su nivel lingüístico y preparando las actividades que les permitan poner en juego las estrategias de lectura adecuadas. Por otro lado, considerando el tipo de textos disponibles en la Web, se puede hacer una clasificación que nos ayude a distinguir las posibilidades que este puzzle de lectura ofrece. Esta clasificación parte también de la que Hanson-Smith (2003) presenta. Así, la mayoría de los textos para la lectura en la Web que nos encontramos se pueden clasificar según tres tipos de categorías definidas en función del tipo de contenido, que será más o menos propio de un medio *online*, y el sitio que los acoge:

1. **Textos alojados en “repositorios textuales”:** aquí se incluyen enciclopedias, espacios informativos de periódicos, radios, televisiones, etc., sitios de contenido científico, instructivo, cultural etc. Los textos que se incluyen en esta categoría se pueden o se podrían encontrar también impresos, y a menudo se leen mejor de esa forma, aunque, generalmente, su formato *online* permite una lectura no lineal de los mismos. Todos estos sitios están administrados y mantenidos por entidades, instituciones o empresas que pueden responder por los contenidos de los mismos.
2. **Textos tratados electrónicamente**, que constituyen textos en páginas acreditadas sólo por el autor, ya sea un profesional o un particular. Este tipo de textos alberga todo tipo de contenidos: instructivo, comercial, informativo, cultural, emotivo, etc. Están preparados exclusivamente para la Web y, por tanto, se adaptan menos a las pautas de corrección y estilo del texto impreso. Se caracterizan por estar diseñados para una lectura no lineal en casi todos los casos y son leídos mejor en la pantalla. Entre este tipo de textos Hanson-Smith (2003) destaca las páginas de contenido basado en la Web en las que nos podemos encontrar materiales de lectura ya preparados por otros profesores con el objetivo de instruir en la lectura. Aquí, por ejemplo, se incluirían todos los espacios que recopilan *treasure hunts* o WebQuests como se verá en el capítulo 5 de esta tesis.
3. **Textos fruto de la interacción y comunicación** entre los usuarios de Internet, denominados normalmente con el término *computer-mediated communications* (CMC). Este tipo de textos difieren en gran medida de los textos de comunicación impresos como son las cartas o mensajes. Son los textos a los que se puede acceder a través de: correo electrónico, listas de correo, grupos de encuentro, foros, *chats* y bitácoras (*weblogs*).

CAPÍTULO 4 DISEÑO INSTRUCTIVO Y DESARROLLO DE MATERIALES EN Y PARA LA WEB

En los capítulos previos hemos analizado, en primer lugar, todos los aspectos reseñables en relación con la lectura y el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua y, a continuación, los progresos en la ELAO y la enseñanza a través de la Web. De este modo, se han expuesto dos de los pilares sobre los que se va a sustentar el modelo de WebQuest orientado al aprendizaje de vocabulario y la práctica lectora, que es el objeto de estudio de esta tesis. En el presente capítulo vamos a analizar otros elementos básicos para comprender dicho modelo, estos son: el diseño instructivo de los materiales para un entorno de la Web y la elaboración y administración de dichos materiales a través de la misma.

En este capítulo, por tanto, se van a distinguir dos partes diferenciadas, en la primera de ellas se analizan los distintos enfoques psicopedagógicos del aprendizaje y su influencia en el diseño instructivo de materiales para la enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual. Además, se presentarán una serie de modelos de instrucción desde varias perspectivas pero sobre todo desde un acercamiento constructivista que es el que más coincide con la naturaleza propia de la Web. Para completar dicha exposición, se referirán algunas actividades tipo que se corresponden con los modelos de instrucción propuestos. La segunda parte del capítulo abordará el aspecto más práctico del diseño de actividades. Así, se tratarán aquellos aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar páginas web orientadas a la instrucción, como los componentes y elementos que pueden integrarse dentro de las páginas o el diseño de la interfaz. También se hablará de las posibilidades pedagógicas que ofrecen los programas de autor y las plantillas de diseño de materiales en la Web. Finalmente, se efectuará una comparación entre la

administración de los materiales en un simple espacio web y en una de las plataformas educativas más utilizadas en la educación universitaria actualmente, la plataforma WebCT.

PARTE I

4.1 Enfoques psicopedagógicos históricos y su influencia en el diseño instructivo

El diseño instructivo consiste en identificar cuáles son los métodos de aprendizaje más eficaces y aplicarlos al diseño del proceso de instrucción. Así, cuando hablamos de diseño instructivo para la Web nos referimos a toda una serie de factores que "aportan la adecuada coherencia pedagógica y didáctica y que hacen que los materiales no sean simples textos electrónicos" (Santiago Campión, 2002:9). A lo largo de los últimos cincuenta años la teoría del diseño instructivo ha atravesado una serie de fases relacionadas con las diferentes teorías del aprendizaje sobre las que se ha apoyado:

The first significant steps in modelling instructional design were based upon behaviourist psychology. This was followed in the sixties and seventies by cognitive psychology culminating with the third and fourth edition of "The conditions of learning" (Gagné, 1985) [...]. The current "rage" is constructivism,..[...]. (Kirschner, 2001: 2-3)

Veamos concisamente cuáles son los rasgos más destacables de los distintos enfoques psicopedagógicos y cómo estos han influido en los modelos de diseño instructivo (Pérez Torres, 2002b).

4.1.1 El conductismo

El conductismo está basado en el principio de estímulo-respuesta y establece que el aprendizaje se produce cuando hay un cambio en la conducta observable, sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto objeto del mismo, lo que sí importa es que dicho cambio sea susceptible de medida. El método audiolingüístico es el ejemplo más representativo de la aplicación del conductismo a

la enseñanza de una lengua. Desde esta perspectiva conductista, el diseño instructivo se centra en los resultados y los objetivos, enfatizando asimismo el refuerzo y la retroalimentación (*feedback*). Entre las figuras influyentes, desde este enfoque, en el campo del diseño instructivo podemos destacar a Thorndike (1912, 1928) y a Skinner (1958, 1968). Por otra parte, es sabido que Skinner (1968, *apud* Bates y Poole, 2003) era partidario de la puesta en práctica de las ideas conductistas mediante la enseñanza por ordenador, induciendo al desarrollo de "teaching machines, measurable learning objectives, computer-assisted instruction and multiple choice tests" (Bates y Poole, 2003:32).

4.1.2 El cognitivismo

El interés de las teorías cognitivistas está en el proceso de pensamiento, así el aprendizaje se produce cuando se da una interacción de cualquier tipo que estimula el desarrollo de las habilidades cognitivas. Desde esta perspectiva, el diseño instructivo debe promover entornos interactivos y dinámicos que permitan que los alumnos ejerciten sus habilidades cognitivas de pensamiento. El refuerzo y la respuesta es también importante en este caso, aunque, de lo que se trata es de promover los procesos cognitivos mediante una entrada de información (*input*) y lo que se valora son los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje, así como los resultados de ese proceso (*output*).

Dentro del cognitivismo y en relación con el diseño instructivo hay que destacar los trabajos de numerosos autores como: Ausubel (1963, 1977), Vigotsky (1978), Merrill (1983), Reigeluth (1983), Gagné (1985), algunos de los cuales han evolucionado hacia posturas eclécticas (Gagné, 1985) o preconizado e impulsado el constructivismo (Vigotsky, 1978; Merrill 1991).

4.1.3 El constructivismo

Las teorías constructivistas se basan en la premisa de que los alumnos elaboran su propio conocimiento mediante la interpretación de su experiencia personal de aprendizaje y de acuerdo con sus creencias y conocimiento previos. Para el constructivismo: "aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender" (Solé y Coll, 2000:16). El enfoque constructivista del diseño

instructivo no se orienta hacia los objetivos o resultados sino que fundamentalmente promueve entornos de aprendizaje que sean significativos para los alumnos y que requieran que estos ejerzan el control de las actividades y se hagan responsables de sus propias conclusiones. Este enfoque parte principalmente de los trabajos de Piaget (constructivismo cognitivo) y Bruner y Vigotsky (constructivismo social). Ambas corrientes han encontrado en las nuevas tecnologías de la comunicación e información un medio especialmente apropiado para su aplicación (Crook, 1994; Jonassen, 1994b). Para concluir, podemos decir que, desde el punto de vista del diseño instructivo, una de las principales diferencias entre este enfoque del aprendizaje y los dos anteriores, está en la evaluación, que en el caso del conductismo y cognitivismo es más objetiva y en el caso del constructivismo está abierta a posibilidades más variadas.

4.1.4 Enfoque ecléctico de la teoría del diseño instructivo

A menudo, el diseño instructivo cognitivista y conductista son ambos designados bajo el término "diseño instructivo objetivista". A lo largo de este capítulo, vamos a tomar en consideración tanto el acercamiento objetivista como el constructivista y veremos que, desde un punto de vista pragmático, es más importante encontrar estrategias de aprendizaje que funcionen, que mantener una postura al lado de una teoría concreta. Por tanto, creemos que un acercamiento ecléctico a la teoría del diseño instructivo puede ser más útil a nuestro propósito, que en definitiva es el desarrollo de materiales instructivos para la Web.

En relación con esto, es significativo que Jonassen et al. en *A Manifesto for a Constructivist to Teaching Technology in Higher Education* (1993), distinguen tres fases en el proceso de adquisición del conocimiento: preliminar, avanzada y experto. Estos autores consideran que en los primeros estadios del aprendizaje el diseño instructivo clásico, representado por el enfoque objetivista, es más apropiado, ya que se basa en resultados predeterminados, interacciones fijadas y ordenadas y en una evaluación referida a criterios, mientras que, el enfoque constructivista se ajusta más a la fase avanzada del aprendizaje y también es el más viable en la fase de experto. En consecuencia, Jonassen et al. (1993) consideran que es importante analizar la fase de aprendizaje en que nos encontramos antes de recomendar un enfoque constructivista del mismo, y que las

universidades son los contextos ideales de aprendizaje para los entornos y procesos de aprendizaje constructivista.

Por otro lado, la contradicción que existe entre el diseño instructivo objetivista y el diseño instructivo constructivista es sólo aparente en realidad, puesto que el constructivismo no significa falta de estructura y permisividad, sino que una fase de aprendizaje constructivo puede alcanzarse partiendo de algunas limitaciones impuestas por una instrucción más objetivista. En este sentido, Wilson (1997) opina que, en realidad, una estrategia instructiva adquiere significado al ser utilizada en un contexto particular y que no existe una oposición entre la instrucción y la construcción del conocimiento:

In other words, an instructional strategy that imposes structure may actually help learners make constructions needed for learning. Joel's computer game or Scott's seating chart may be hindering or serving constructivist learning goals. You can't tell by looking only at the strategy; you have to look at the entire situation and make a judgment. (Wilson, 1997:3)

Será, pues, necesario identificar el enfoque más apropiado a cada tarea de aprendizaje y a cada grupo de alumnos y analizar cómo la tecnología puede ser utilizada en cada caso: "different approaches to learning need to be used in different contexts" (Bates y Poole, 2003:35). En los siguientes apartados analizaremos los elementos básicos del diseño instructivo de uno u otro signo y su aplicación en el diseño de actividades de aprendizaje basadas en la Web.

4.2 Modelos de diseño instructivo

Teniendo en cuenta las distintas teorías del aprendizaje, son numerosas las propuestas de modelos de diseño instructivo que pueden servir de referencia a la hora de desarrollar los materiales de un curso o actividad. Veamos algunas de esas propuestas, deteniéndonos sobre todo en aquellos más orientados al entorno de la Web.

4.2.1 Perspectiva objetivista

En cuanto al proceso de diseño instructivo en sí, cuando se diseña desde una perspectiva objetivista, la mayoría de los modelos (Dick y Carry, 1990; Gagné et al., 1992; Leshin et al., 1992) dividen el proceso en una serie de pasos o etapas entre las que se incluyen:

- Evaluar las necesidades de los alumnos.
- Establecer las finalidades que se persiguen y las tareas a poner en práctica para conseguirlas.
- Descomponer dichas tareas jerárquicamente en unidades menores por orden de complejidad.
- Seleccionar el contenido.
- Seleccionar el medio que nos permita alcanzar los objetivos.
- Desarrollar el material.
- Diseñar la interacción.
- Evaluar el proceso y los resultados.

4.2.2 Perspectiva constructivista

Como vemos, esta perspectiva tradicional establece un sistema cerrado en muchos aspectos y básicamente orientado a los resultados, en cambio, para diseñar desde una perspectiva constructivista es necesario utilizar estrategias y crear materiales de carácter menos preceptivo, los contenidos tienden a ser menos específicos, el alumno determina más el camino que quiere seguir en el aprendizaje y la evaluación se ejerce más sobre el proceso y no necesariamente sobre el producto, o al menos con unos criterios menos cuantitativos.

4.2.3 La Web como entorno de aprendizaje constructivista

En las últimas décadas ha habido un interés creciente en explorar el uso de la Web como medio educativo y, en consecuencia, se ha dedicado una especial atención al diseño instructivo de materiales para el aprendizaje a través de la WWW. Como ya vimos en el capítulo 3, desde el punto de vista pedagógico, la Web puede ser empleada tanto desde un enfoque objetivista de la enseñanza como desde uno constructivista. No obstante, su capacidad multimedia y la estructura de hipervínculos hacen que la Web sea especialmente apropiada para el

constructivismo, ya que “acquiring knowledge from hypertext requires the user to engage in constructivist learning processes” (Jonassen et al., 1993:231). Veamos con más detalle cuál es la razón para que la Web sea considerada especialmente apropiada para diseñar entornos de aprendizaje constructivistas. Según Jonassen (1994a), un entorno de aprendizaje tal debería poseer las siguientes características:

- Proveer múltiples representaciones de la realidad.
- Evitar la simplificación excesiva de la instrucción mediante la representación de la complejidad natural del mundo real.
- Centrarse en la construcción del conocimiento, no en la reproducción.
- Presentar tareas auténticas en contexto.
- Proporcionar entornos de aprendizaje basados en casos del mundo real, en lugar de series de instrucciones predeterminadas.
- Fomentar la reflexión práctica.
- Permitir la construcción del conocimiento a partir del contexto y del contenido.
- Apoyar la construcción del conocimiento en colaboración, mediante la negociación social entre los participantes y no mediante la competencia por el reconocimiento.

Al explorar la naturaleza de Internet con todas las oportunidades y servicios que ofrece, comprobamos que ésta satisface las características constructivistas expuestas en el anterior párrafo. Es de destacar la forma en que su aparición ha revolucionado el campo de la información, la comunicación y el conocimiento, de manera que es relativamente sencillo que los alumnos se impliquen en tareas de aprendizaje significativo. Además, otra característica de la WWW, que puede servir de ayuda en el proceso de aprendizaje, es la similitud existente entre la estructura de la red y la mente humana:

The structure of hypermedia system is often compared to the human mind which also stores information as discrete nodes with links between those that are related and/or associated. (Oliver y Herrington, 1995:7)

4.2.4 Modelo de aprendizaje constructivista

Basándose en este concepto de lo que significa un entorno de aprendizaje constructivo, Jonassen (1999, 2000) propone un modelo que seguiría las siguientes fases o pasos a la hora de diseñar actividades de aprendizaje:

1. **Proponer un problema**, pregunta o proyecto que constituirá el núcleo de la actividad. En esta fase han de considerarse atentamente los contenidos y objetivos de la instrucción y los factores contextuales de los alumnos a los que va dirigida la instrucción. Además, el problema, pregunta o proyecto planteado debe ser interesante y atractivo, ya que la motivación juega un papel fundamental en este tipo de actividades educativas. Por otro lado, para definir claramente el problema es preciso incluir los siguientes componentes:
 - La descripción del contexto en el que la cuestión (problema, pregunta o proyecto) tiene lugar.
 - La representación o simulación del problema, que suele hacerse mediante la narración del contexto procurando implicar al alumno lo más posible (ej. *role-play*).
 - El espacio de manipulación del problema, que ha de definir los propósitos, las claves y herramientas necesarias para que el alumno manipule el entorno y de esa forma sienta la cuestión como propia y susceptible de ser modificada por él.
2. **Ofrecer ejemplos** relacionados con la cuestión. El objetivo de esta fase es, en primer lugar, que el alumno tome contacto con los conocimientos y referencias previas que tiene del tema, de manera que le sirvan de anclaje para los conocimientos nuevos que adquiera. Y, en segundo lugar, que el alumno aumente su flexibilidad cognitiva, entendiendo ésta como la capacidad de analizar las distintas implicaciones de un problema. Esto se consigue mediante la presentación de ejemplos diversos que ayuden a comprender el problema desde distintas perspectivas.
3. **Determinar las fuentes** de información que va a emplear el alumno para enfrentar y resolver la cuestión planteada.

4. **Proporcionar las herramientas** cognitivas necesarias para la elaboración del conocimiento. Éstas serán variadas dependiendo de que lo que se pretenda sea:
 - Representar mejor el problema (herramientas de visualización).
 - Organizar el conocimiento que ya se tiene (herramientas de modelización del conocimiento).
 - Automatizar el conocimiento (herramientas de apoyo a la representación).
 - Agrupar la información existente (herramientas para recopilar la información).
5. **Promover la conversación** y colaboración entre los alumnos mediante herramientas que faciliten compartir e intercambiar información. Las nuevas tecnologías ofrecen numerosas posibilidades a este respecto, como ya hemos comentado más ampliamente en el capítulo anterior (listas de correo, correo electrónico, foros de noticias, MOOs, *chats*, etc.).
6. **Proporcionar apoyo** al aprendizaje en sí mediante la "modelización" (*modeling*), la "preparación" (*coaching*) y el "andamiaje" (*scaffolding*). Estas actuaciones serán clave para resolver el problema o tarea planteada inicialmente.

En conjunto, este modelo presentado por Jonassen (1999, 2000) se ve ampliamente reflejado en el modelo de estrategia presentado en la presente tesis, la WebQuest, como veremos en el capítulo siguiente.

4.2.5 Modelo de la teoría de la flexibilidad cognitiva

Inspirados en el constructivismo, y teniendo muy en cuenta el carácter hipermedial de la WWW, otras teorías proponen pautas y estrategias que orienten en el diseño de cursos y actividades en un entorno Web. Así, la teoría de la flexibilidad cognitiva (Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson, 1991) postula que el uso del hipertexto puede fomentar no sólo el aprendizaje de contenidos sino también el pensamiento crítico y la autorreflexión sobre la naturaleza del aprendizaje y para tal fin sus autores sugieren los siguientes pasos en el desarrollo de la instrucción:

1. Definir el dominio del aprendizaje, dejando claro dónde comienza y termina.

2. Identificar los elementos o casos de estudio, procurando que sean auténticos y que representen múltiples perspectivas del dominio.

En este paso el modelo se bifurca en dos caminos distintos pero de igual importancia: el camino guiado que se propone y el camino controlado por el alumno. En el camino guiado el instructor especifica las metas que se propone el mismo, mientras que el camino controlado por el alumno deja que éste dirija sus propios objetivos de aprendizaje.

3. Identificar los temas y perspectivas que se quieren remarcar.
4. Trazar trayectorias múltiples a lo largo de los casos enlazados. Aquí se puede aprovechar la naturaleza hipertextual de la WWW, que hace posible llegar a un mismo punto por varios caminos.
5. Proporcionar al alumno la posibilidad de controlar su propio acceso a los distintos casos planteados y de esa forma elegir su camino de aprendizaje particular.
6. Promover la reflexión sobre lo que se está aprendiendo, esto, a la vez, permitirá decidir si ha alcanzado sus propios objetivos o no. La evaluación en este caso no es objetiva sino que más bien es una autoevaluación subjetiva y el papel del diseñador, en este caso, es ayudar a que esta autoevaluación se produzca.

En definitiva, este modelo propone un enfoque constructivista que presente el contenido referenciado desde múltiples perspectivas interconectadas y sugiere que un medio especialmente apto para secuenciar los contenidos de esta forma es el entorno hipertextual que integra la WWW. En palabras de los autores de la teoría:

We have referred to the need for rearranged instructional sequences, for multiple dimensions of knowledge representation, for multiple interconnections across knowledge components, and so on. Features like these correspond nicely to well known properties of hypertext systems, which facilitate multiple linkages among content elements." (Spiro, Feltovich, Jacobson, y Coulson, 1991: 67)

4.3 Diseño instructivo para la Web

Veamos ahora cómo se concreta la aplicación de los modelos de diseño instructivo a la hora de desarrollar contenidos para la Web. Para ello analizaremos aquellas actuaciones y elementos que sean preciso considerar y de qué manera se formaliza esto en el desarrollo de los materiales.

4.3.1 Los nueve eventos del aprendizaje de Gagné

Como ya hemos apuntado, a pesar de que la naturaleza de Internet está más en concordancia con las teorías constructivistas, también los postulados clásicos pueden ser útiles cuando se trata de diseñar una unidad de aprendizaje (actividad, lección o curso) en un medio innovador como la Web. Por ello, en primer lugar, vamos a analizar el diseño instructivo en la Web desde la postura objetivista de uno de los psicólogos más influyentes en este campo del diseño instructivo, Robert Gagné. La teoría postulada por Gagné (1985) es considerada ecléctica, ya que recoge elementos del conductismo y del cognitivismo, y, a la vez, integra la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y el aprendizaje social de Bandura.

Para Gagné el aprendizaje conlleva un cambio apreciable en la conducta humana durante un cierto tiempo, y se produce como resultado de procesar la información que se recibe a través de unas estructuras cognitivas hipotéticas. Para que se dé el aprendizaje será necesario la existencia de unas condiciones internas (habilidades y destrezas que el alumno ya posee) y unas condiciones externas. Éstas últimas vienen dadas por la organización y secuenciación de un conjunto de sucesos externos que, a su vez, facilitan los procesos internos del aprendizaje. A este respecto, Gagné identificó nueve eventos del aprendizaje (Gagné y Briggs, 1974; Gagné, 1985) que deben servir como base y ayuda para el diseño concreto de la instrucción que nos ayude a obtener los resultados deseados. Los eventos son en esencia los mismos tanto si la instrucción es tradicional como si se lleva a cabo en un entorno de ordenadores.

En nuestro caso, cuando analizamos estos nueve eventos desde una perspectiva del diseño de materiales para la Web, llegamos a la conclusión de que Internet ofrece una forma potente e innovadora de llevar a cabo dichos eventos. A continuación incluimos una tabla que hemos elaborado relacionando los nueve

eventos del aprendizaje formulados por Gagné (Gagné y Briggs, 1974; Gagné, 1985) con los atributos específicos de la Web que pueden ser utilizados para obtener los efectos esperados.

Eventos del aprendizaje	Atributos y elementos de la Web
Atraer la atención	Textos, gráficos, sonido, vídeo, colores; presentaciones.
Informar al alumno de los objetivos	Tablas, gráficos, claves tipográficas;
Estimular el recuerdo de lo aprendido anteriormente	Imágenes, sonidos, hipervínculos; cuestionarios, preguntas, etc.
Presentar el contenido	Contextos auténticos, simulaciones, imágenes, sonidos, colores, hipertexto, tablas, menús de contenidos, etc.
Proporcionar al alumno la ayuda necesaria	Estructuras de andamiaje y entrenamiento: cuestionarios, hojas informativas, ejercicios, etc;
Respaldar la realización	Resolución de problemas, proyectos basados en casos o en investigaciones, <i>treasure hunts</i> , WebQuests;
Proporcionar retroalimentación	Actividades autoevaluables, CGI scripts, interacción sincrónica y asincrónica: foros, correo electrónico, etc.
Evaluar la realización	Pruebas y ejercicios online, formularios; trabajos en formatos digitales.
Mejorar la retención y la transferencia	Ejercicios de refuerzo, enlaces complementarios.

Tabla 4.1 Eventos del aprendizaje y los atributos y elementos de la Web que pueden facilitarlos

Como se ve, todo esto implica que, a la hora de diseñar los materiales, habrá que considerar qué elementos propios de la Web podemos utilizar para una mejor ejecución de los eventos de instrucción, con objeto de obtener el aprendizaje previsto.

4.3.2 Marcos constructivistas de creación de materiales para la Web

Por otro lado, desde un enfoque constructivista y teniendo en cuenta la naturaleza de Internet, Oliver et. al. (1996) proponen un marco específico para la creación de materiales instructivos para la Web. La estructura comprende tres elementos que se

deben tener en cuenta para un buen diseño en este medio. Estos elementos están interconectados y contienen algunos otros aspectos que deberían ser considerados cuando diseñamos para la Web. A continuación vamos a examinar brevemente los tres elementos, añadiendo algunos comentarios prácticos acerca de qué hacer realmente cuando diseñamos entornos de aprendizaje en ese medio (Oliver, et al., 1996):

- El primer elemento es **el alumno**. Respeto a este elemento debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - a. la colaboración entre alumnos (proponiendo trabajo en grupos y por equipos);
 - b. la reflexión sobre el aprendizaje (aumentando los niveles de control del alumno);
 - c. la expresión de ideas (usando recursos dentro de un contexto social).
- El segundo elemento lo constituyen **los documentos o materiales**. Y los aspectos a considerar serán:
 - a. la organización (enlaces lineales para estructurar los conocimientos iniciales; uso de estructuras de enlaces menos jerárquicos para un nivel de conocimiento más elevado);
 - b. la orientación (se puede facilitar proporcionando claves de situación, índices, mapas de imágenes, etc.);
 - c. la navegación (expresando simplicidad y consistencia en el diseño);
 - d. la presentación (dotando a la unidad de una estructura global y comprensible y evitando la fragmentación);
 - e. la interactividad (propiciándola mediante las herramientas de comunicación como formularios *CGI*, correo electrónico, foros, *chats*).
- El tercer elemento que el diseñador de materiales instructivos necesita atender cuando diseña en la WWW es **la implementación**. Igualmente, este elemento se puede descomponer en varios factores:
 - a. el entrenamiento y apoyo (observando al alumno, proporcionándole guía y retroalimentación);
 - b. la evaluación integrada (que debe concernir tanto al proceso como al producto).

En un estudio posterior, Ron Oliver describe otro marco de tres elementos interconectados que, en su opinión, son cruciales en el diseño de entornos de aprendizaje *online* (Oliver, 2001). En el siguiente cuadro quedan resumidos los elementos y su descripción:

Elementos de diseño del aprendizaje	
1. Tareas del aprendizaje	Las actividades, problemas, interacciones utilizadas para involucrar a los alumnos en el aprendizaje
2. Recursos del aprendizaje	El contenido, información, y recursos con los que el alumno interactúa y sobre los que se basa el aprendizaje
3. Apoyos del aprendizaje	Los andamiajes, estructuras, estímulos, motivaciones, ayudas y conexiones usadas para apoyar el aprendizaje

Tabla 4.2

Como se observa, los tres elementos que componen este último marco correlacionan bien con el modelo de entornos de aprendizaje constructivo desarrollado por Jonassen (1999, 2000) que hemos descrito en el apartado anterior.

Todos estos marcos proporcionan un conjunto de procedimientos y actuaciones que nos ayudan a la hora de diseñar actividades y cursos para ser llevadas a cabo *online*, ya sea en un curso completamente virtual o en un curso que combine también la tutoría tradicional.

4.4 Actividades basadas en la Web: algunos ejemplos de instrucción efectiva

El estudio y la investigación que se está llevando a cabo en el campo de las nuevas tecnologías y del diseño instructivo están dando lugar a numerosas taxonomías de diseños de aprendizaje basado en la Web. La mayoría de ellas se sustentan sobre un marco de aprendizaje constructivista. Por lo tanto, tienden a ser diseños centrados en el alumno y que promueven la colaboración, así como centrados en el proceso más que en el producto y enmarcados en entornos auténticos y contextualizados (Oliver, 2001). En este apartado vamos a comentar algunas de estas taxonomías aunque sin detenernos en un análisis demasiado detallado de los componentes, ya que volveremos a hablar de ellos en el capítulo siguiente.

Oliver (2001), con objeto de proporcionar una guía al diseño real de actividades de aprendizaje basadas en la Web, describe un conjunto de actividades sustentadas en un enfoque constructivista del aprendizaje. A continuación las nombramos y destacamos algunos de los atributos de dichas actividades:

- *Problem-based learning*: los alumnos se enfrentan a un problema real en un contexto relevante.
- *Project-based learning*: los alumnos tienen que diseñar y crear productos enfrentándose con necesidades auténticas.
- *Inquiry-based learning*: los alumnos se enfrentan a una tarea de final abierto para lo que tienen que plantearse una serie de preguntas de investigación.
- *Role playing*: los alumnos asumen roles distintos dentro de un contexto determinado.

Asimismo, vamos a referirnos a una de las taxonomías de actividades basadas en la Web elaboradas por Tom March (1997a), que es uno de los precursores del modelo de WebQuest. En ella March define cinco actividades basadas en la integración de la WWW en el proceso de aprendizaje, cada una de ellas con un diseño diferente. Las actividades incrementan su complejidad y pueden ser realizadas en sucesión o no. Las actividades más simples que March describe son las denominadas *Topic Hotlist* y *Multimedia Scrapbook*. Las más complejas son *Treasure Hunt*, *Subject Sampler* y *WebQuest*. La WebQuest se corresponde en muchos aspectos con los llamados *Inquiry* y *Problem-based learning* en la

clasificación de Ron Oliver. El diseño propuesto por March se basa también en el constructivismo, aunque sólo los formatos más complejos pueden cumplir los requisitos de un entorno de aprendizaje constructivista.

A continuación exponemos brevemente cada una de estas actividades junto con el objetivo del aprendizaje que se pretende alcanzar a través de su realización:

- *Topic Hotlist*: pretende la exploración abierta de un tema a partir de un listado de recursos en la Web.
- *Multimedia Scrapbook*: persigue la exploración de un tema a través de diversas manifestaciones multimedia, debiendo el alumno descargar algunos ejemplos representativos para completar la actividad.
- *Treasure Hunt*: el objetivo es adquirir conocimiento acerca de un tema dado partiendo de una serie de preguntas y utilizando los recursos seleccionados en la Web.
- *Subject Sampler*: se trata de conseguir que el alumno establezca una conexión entre el tema elegido y su propia experiencia personal y lo aborde desde ese punto de vista subjetivo.
- *WebQuest*: el objetivo es que el alumno conozca un tema en profundidad y esto se hace normalmente mediante la investigación o la resolución de un problema dado, y desde la perspectiva de experto en el asunto.

Como ya hemos dicho, en el siguiente capítulo volveremos sobre los modelos propuestos por March (1997a, 2000a) y analizaremos una segunda taxonomía en gran medida semejante a la expuesta aquí. Además, examinaremos con detenimiento la actividad objeto de esta tesis, la WebQuest, por lo que no parece necesario extendernos mucho más en este punto.

PARTE II

4.5 El diseño técnico instructivo de materiales

Hasta aquí se han analizado los enfoques psicopedagógicos del aprendizaje en relación con el diseño instructivo de materiales para la Web y los modelos que estos enfoques han generado, principalmente los modelos para un enfoque constructivista de la Web. A partir de este momento nos adentramos en la segunda parte del capítulo y trataremos el diseño práctico de los materiales en y para la Web. Como se observa en el siguiente diagrama (fig.4.1), el diseño instructivo se encuentra en el núcleo central de producción de los materiales y se concreta en la generación de los materiales digitalizados en formatos variados (gráfico, html, etc.). Además, será preciso administrar dichos contenidos en el entorno de la Web. Esta administración puede llevarse a cabo básicamente de dos formas: por medio de un simple espacio web o utilizando un entorno de enseñanza más sofisticado como son las plataformas educativas (ej. WebCT, Blackboard). Ello supondrá una adecuación técnico-instructiva de los materiales, según se utilice un entorno u otro.

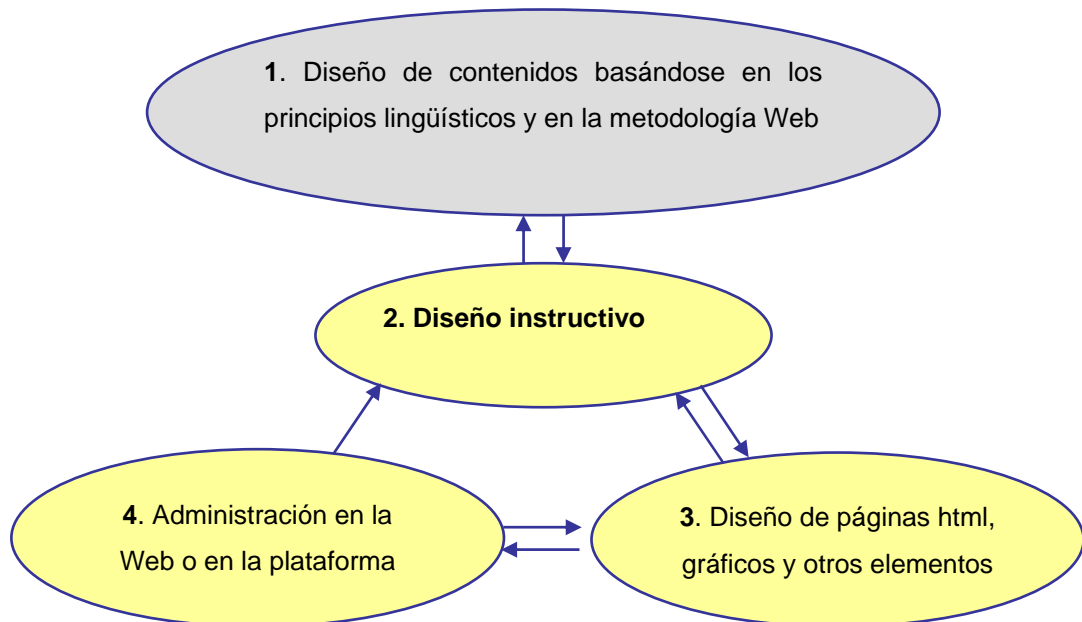


Fig. 4.1

La imagen muestra también una doble dirección de influencia entre los distintos pasos del proceso de producción de materiales. Así, el diseño inicial de contenidos sufrirá, seguramente, algunas modificaciones una vez que atraviesa el filtro de la aplicación del diseño instructivo y, por otro lado, el diseño instructivo, que en esencia tiene que ver “con el desarrollo de experiencias y entornos de aprendizaje” (Santiago Campión, 2002:10), se verá igualmente influenciado por la forma de administración empleada. En las siguientes secciones, vamos a dedicar nuestra atención a los pasos 3 y 4 del proceso de producción de materiales instructivos, deteniéndonos tanto en las aplicaciones y herramientas informáticas que se pueden emplear para el diseño de los materiales como en características de las plataformas educativas y más en concreto en la plataforma denominada WebCT, puesto que ésta ha sido la utilizada en el diseño experimental de nuestra tesis.

4.6 Diseño de páginas Web para la instrucción

Ya hemos analizado la importancia de los modelos de diseño instructivo y su reflejo a la hora de definir la enseñanza a través de la WWW. Una vez concretados los formatos de las actividades y los demás elementos que van a servir de soporte para la instrucción efectiva de los contenidos, hay que decidir de qué forma se va a reflejar todo ello en páginas web concretas (páginas de contenidos, tipo de ejercicios, enlaces, gráficos, etc.), es decir, se hace necesario editar los materiales en los formatos propios de la Web.

Independientemente de si utilizamos una plataforma educativa o no, será necesario crear las distintas páginas con el contenido multimedia y los enlaces oportunos. Además, para la elaboración de determinados ejercicios se utilizarán plantillas o programas de autor que, una vez creados, se enlazarán a las páginas. Es en este momento cuando el profesor puede necesitar ayuda técnica especializada o, al menos, aprender a utilizar algunas herramientas e instrumentos que van a permitir crear las actividades que los alumnos llevarán a cabo a través de Internet. Aunque esto pueda parecer muy complejo, en el caso de las actividades que aquí nos ocupan, las WebQuests, no será necesario un conocimiento técnico extenso, aunque sí especializado. A continuación vamos a abordar algunos conceptos técnicos básicos, deteniéndonos más en aquellos que pueden tener

importancia desde el punto de vista de la creación de materiales para el desarrollo, tanto de la WebQuest en sí, como de ejercicios y de otros componentes que formarán parte de la misma.

4.6.1 El lenguaje HTML

El formato habitual de las páginas web es el denominado HTML (*Hyper Text Marked Language*). El HTML es un lenguaje de codificación semántica, es decir, de codificación del significado de la información, que tiene la ventaja de que es relativamente sencillo para neófitos. El lenguaje HTML sirve para especificar los atributos (color, tamaño, posición, etc.) de los distintos componentes de las páginas web (texto, gráficos, tablas, etc.) y para establecer vínculos entre los distintos bloques de contenido dentro de la misma página o en páginas externas, así como para añadir imágenes, sonido y vídeo (Díaz Martín, 2002).

El lenguaje HTML está formado por una serie de códigos encerrados dentro de paréntesis formados por los signos "menor que" y "mayor que" del teclado (< >). Dichos códigos se denominan marcadores o etiquetas. La sintaxis general del lenguaje HTML indica que los bloques de texto, o el elemento al que se aplica el significado del código deben delimitarse por dos marcadores, uno de inicio y otro de cierre. Los marcadores que van cerrando el bloque tienen el mismo contenido que los de inicio pero van precedidos de una barra (/) que indica que su significado deja de aplicarse a partir de ese punto. En síntesis:

```
<marcador>Bloque a marcar</marcador>
```

Fig. 4.2

En la fig. 4.4 reproducimos, a modo de ejemplo, el código HTML correspondiente a la página Web de la fig. 4.3.

Newspapers in the UK	
	Political views and other useful features
BROADSHEETS	
The Times	Claims to be independent though it is rather conservative
Daily Telegraph	Conservative (right-wing)
Independent	Leans slightly to the left
The Guardian	Liberal (left-wing)
The Observer	Sunday paper (moderate in views)
TABLOIDS	
The Sun	Conservative (right-wing) though it seems to support Labour now. Sells best.
Daily Mirror	Labour (left-wing)
Daily Express	Conservative (right-wing)
Daily Mail	Conservative (right-wing)
News of the World	Sunday paper. Very sensational (sex, crime and sport)

Fig. 4.3

```

<head>
<title>Newspapers in the UK</title>
<LINK href="../library/style1.css"
type=text/css rel=stylesheet>
<style>
A:link { text-decoration : none;}
A:visited { text-decoration : none;}
A:hover { text-decoration : underline;}
</style>
</head>

<body background="../images/ad.gif" topmargin="20" leftmargin="20">
<p align="center">&nbsp;&nbsp;&nbsp;</p>
<p align="center"><font face="Arial" size="2" color="#400080"><b><font size="5">Newspapers
in the UK</font></b></font></p>
<table width="90%" border="1" cellspacing="4" cellpadding="1" align="center">
<tr>
<td width="30%" bgcolor="#FFFFFF">&nbsp;&nbsp;&nbsp;</td>
<td width="70%" bgcolor="#330099"><b><font color="#FFFFFF" face="Arial" size="2">Politi
views and other useful features</font></b></td>
</tr>
<tr>
<td width="30%" bgcolor="#990000"><font color="#FFFFFF" face="Arial" size="2"><b>BROADS
<td width="70%">&nbsp;&nbsp;&nbsp;</td>
</tr>
<tr>
<td height="21" width="30%" bgcolor="#E0E0E0"><font face="Arial" color="#000066" size="
Times</a></font></td>
<td height="21" width="70%"><font face="Arial" size="2" color="#400080">Claim
to be Independent though it is rather conservative</font></td>

```

Fig. 4.4

Una gran ventaja del código HTML es que su interpretación es independiente de las plataformas informáticas y de los programas de navegación que se empleen para visualizar las páginas, sobre todo si nos atenemos a los estándares establecidos. Los estándares del lenguaje HTML están fijados por el

World Wide Web Consortium. El fundador del consorcio fue Tim Berners-Lee, a quien como sabemos también debemos la invención de la Web en 1990 (Berners-Lee, 2000).

El dinamismo del lenguaje HTML viene dado por la posibilidad de establecer vínculos o enlaces tanto internos como externos, pero si se quieren agregar otros elementos de interacción, como por ejemplo ejercicios autocorregibles, formularios de recogida de datos, etc., es necesario incluir, dentro de las páginas elaboradas con HTML, otros lenguajes y programas. Para entender la naturaleza y el funcionamiento de esos otros elementos es preciso comprender la esencia de la Web.

4.6.2 El funcionamiento de la World Wide Web

La Web está basada en un modelo de intercambio de información entre dos partes: un cliente (nuestro ordenador en el que tenemos instalado el navegador que utilizamos para comunicarnos) y un servidor (el ordenador remoto al que solicitamos la información). El cliente y el servidor pueden comunicarse entre sí gracias a la utilización de un protocolo común. La WWW trabaja con diversos protocolos cada uno de ellos utilizado para un propósito específico y limitado, así el protocolo FTP (*File Transfer Protocol*) es el utilizado para la transferencia de archivos entre dos ordenadores y el protocolo SMTP (*Simple Mail Transfer Protocol*) el utilizado para la transferencia de correo electrónico. Los navegadores, como *Internet Explorer* o *Netscape*, se comunican con los servidores mediante el protocolo HTTP (*Hyper Text Transfer Protocol*). A través de este protocolo HTTP nuestro ordenador (el cliente) puede solicitar al servidor básicamente lo siguiente (Díaz Martín, 2002):

- documentos que están alojadas en el servidor (ej. páginas web);
- la descarga de un componente o programa que se ejecutará en nuestro ordenador (el cliente) cuando accedemos a una página web que solicite dicho componente;
- la ejecución de un programa en el ordenador remoto (el servidor) para poder llevar a cabo determinadas acciones desde el cliente;
- la descarga de programas o documentos varios para instalarlos o emplearlos en nuestro ordenador en algún momento.

Teniendo en cuenta este funcionamiento básico de la Web, veamos cómo dentro de una página web, además de etiquetas de lenguaje HTML se puede incluir otro tipo de código que aporte una interacción más dinámica. Técnicamente esto se consigue insertando tres tipos de elementos:

4.6.2.1 *Scripts* en lenguaje Javascript o Visual Basic Script

Estos *scripts* constituyen cadenas de código que se conjugan con el HTML y permiten incluir en la página un contenido más interactivo. Además, actúan en el ordenador cliente y sin intervención del servidor, por lo que la interacción puede darse sin necesidad de estar conectados a la red. Veamos algunas de las cosas que podemos conseguir mediante su uso y que pueden ser de especial interés para la implementación de actividades lingüísticas basadas en la Web:

- Apertura de pequeñas ventanas (*pop-up windows*) o de nuevas ventanas de navegación con leyendas e información relativa a un elemento concreto al que estén enlazadas (ej. aclaración de un concepto, glosa o significado de una palabra).
- Cuestionarios y ejercicios autoevaluables de diversos tipos: de unir parejas, de respuesta corta, de elección múltiple, crucigramas, etc.
- Ejercicios de desplazamiento de imágenes o texto (*drag and drop*).
- Búsquedas de un término en una base de datos preparada para tal fin.
- División de mapas de imágenes en varias áreas para vincularlas independientemente.
- Recogida de datos por medio de formularios con objeto de reconstruir una historia.
- Manipulación de imágenes (sustitución, movimiento, posición, etc.)

4.6.2.2 Componentes de programación (Applets Java, Flash, ActiveX, etc.)

Estos elementos se descargan del servidor y se ejecutan en el cliente, para lo que será preciso que el navegador utilizado sea compatible con dichas aplicaciones, y éstas, a su vez, estén instaladas en el ordenador cliente. Es decir, para visualizar un componente Applet Java, nuestro ordenador debe tener instalado el *plug-in* Java.

Estos componentes se ejecutan en el cliente pero es necesario estar conectados a la red para su descarga, por lo que no es posible ponerlos en marcha en desconexión, como sí ocurría con los *scripts*. Con estas aplicaciones podemos llevar a cabo muchos de los ejercicios que hemos comentado en el apartado anterior, pero la diferencia está en que estos componentes permiten desarrollar ejercicios y animaciones, por lo general, gráficamente más atractivas (fig. 4.5).

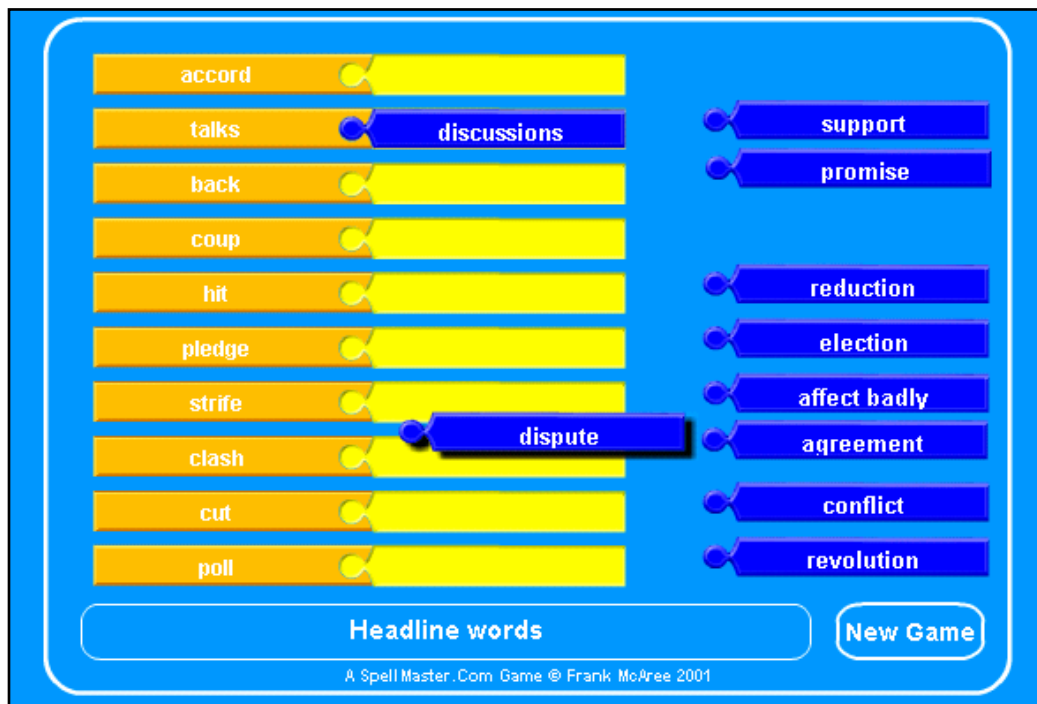


Fig. 4.5

4.6.2.3 Componentes de servidor (CGI, ASP, PHP, JSP, etc.)

Permiten la ejecución de programas y aplicaciones en el servidor al recibir los datos enviados por el cliente. De este modo se produce un intercambio de información entre el alumno o usuario de la página y el tutor o diseñador de la misma, principalmente mediante alguna de las siguientes acciones:

- Recogida de datos a través de cuestionarios con tipos de preguntas variadas.
- Cuestionarios autoevaluables con cualquier tipo de pregunta. La ventaja en caso de usar esta tecnología es la posibilidad de recoger los resultados obtenidos por los alumnos.

- Manipulación de base de datos: búsqueda, generación de listados, etc.

4.6.3 Edición de páginas web

Tras esta breve explicación acerca del funcionamiento de la *World Wide Web*, y de los distintos tipos de aplicaciones con los que podemos contar para crear actividades, puede parecer que la edición de páginas web es algo muy complicado pero, en realidad, elaborar una página web sencilla no es mucho más complejo que crear un documento utilizando un procesador de textos, sobre todo con los avances de los últimos años.

Para comenzar, a la hora de editar una página web no es preciso conocer el lenguaje HTML ni ningún otro, ya que los programas que se utilizan en la actualidad para editar páginas web se pueden emplear sin escribir una sola línea de código (Pérez López, 2001). El manejo de un programa¹ editor de páginas web se hace normalmente por iconos y menús, al estilo de cualquier otro programa de uso habitual para la edición de textos o gráficos. Evidentemente, siempre es recomendable conocer los fundamentos de los distintos lenguajes y aplicaciones, sobre todo para poder crear páginas más complejas, pero los editores de páginas suelen facilitar numerosas herramientas y funciones de edición de código y normalmente permiten, tanto controlar manualmente el código HTML, como trabajar en un entorno de edición visual.

En resumen, los editores de páginas web son programas que ofrecen la posibilidad de: redactar el contenido textual que se desea poner en la página, incluir enlaces externos e internos, e insertar elementos multimedia, tales como gráficos, sonidos y animaciones en formatos diversos. Además, los editores más avanzados, permiten insertar elementos que crean interacción, como código Javascript o formularios, y activar acciones de "comportamientos" cuando se lleva a cabo una determinada operación con el ratón o cuando se carga o se abandona una página

¹ Entre los programas de edición de Netscape Composer, Microsoft Front Page y Macromedia Dreamweaver.

(ej. aparición del significado de una palabra al pasar el ratón sobre ella) (Pérez López, 2001).

4.7 El diseño de la interfaz instructiva

El diseño de la interfaz instructiva tiene que ver con la disciplina denominada Interacción Persona-Ordenador (IPO; HIC *Human Computer Interaction*) que como ya se vio en el capítulo 3 tiene puntos de encuentro con la ELAO. El objetivo de la IPO es el diseño, evaluación e implementación de sistemas que se adapten mejor al usuario y se relaciona con la psicología cognitiva y la ergonomía.

A la hora de crear páginas web, la forma en que se presenta el contenido también tiene efecto en cómo el alumno entiende y retiene la información, y en cómo lleva a cabo las tareas. Un buen diseño de la interfaz influirá en la eficacia de la instrucción; por tanto, no hay que perder de vista todos los elementos que constituirán la interfaz de comunicación con el alumno. Esto es mucho más importante cuando el contacto profesor-alumno es exclusivamente, o en su mayor parte, virtual:

Like highway signs that direct the traffic, the instructional interface should contain signs and signals that direct the learners appropriately. Since the learner needs to intuitively understand what actions are expected, the instructional interface must be easy to recognize and easy to use. In short, it must be learner-friendly. (Lohr, 2000:45)

En los últimos años ha crecido el interés en relación con el diseño de sitios en la web dedicados a la enseñanza, de manera que han surgido algunos estudios (Lohr, 2000; Skaalid, 2001) con la intención de definir las directrices que hay que seguir a la hora de diseñar páginas web que, no sólo respondan a los objetivos instructivos para los que se crearon, sino que además sean atractivas y fáciles de usar. Gran parte de los documentos elaborados a este respecto es posible encontrarlos publicados en la Web. Skaalid (2001)² basándose en múltiples estudios de otros

² Documento que también se puede encontrar en el sitio denominado *Web Design for Instruction-Research Based Guidelines* en la dirección «<http://www.usask.ca/education/coursework/skaalid/>»

autores (Behrens, 1984; Mills y Smith, 1985; Lauer, 1985; Norman, 1988; Moore y Fitz, 1993; Mullet y Sano, 1995; Ayersman, 1996; Mcknight et al., 1996; Lynch y Horton³, 1997; Marcus, 1995; Nielsen, 1993, 1997a, 1997b; Shneiderman, 1998), ha recogido un buen número de los principios y directrices a considerar cuando se diseña en la Web para instruir. Estas pautas se ocupan tanto del diseño de un sitio en su conjunto como del de una página, así como de todo lo concerniente al empleo de multimedia.

4.7.1 Diseño de la interfaz de un sitio web

En primer lugar, en cuanto al diseño de sitios web en general, hay que hacer referencia al concepto de "usabilidad", éste es un concepto clave en la IPO. La usabilidad ha sido definida por la ISO (*International Organisation for Standardisation*) como: "the capability of the software product to be understood, learned, used and attractive to the user, when used under specified conditions" ISO/IEC 9126 (1991)⁴. Es decir, la usabilidad de un sitio web está estrechamente relacionada con la facilidad que éste ofrece para llevar a cabo las tareas propuestas con eficacia y con agrado (Nielsen, 2000). Entre las conclusiones alcanzadas por Nielsen (1997b), a partir de varias investigaciones en relación a la usabilidad de un sitio web, podemos destacar lo siguiente:

- La mayoría de los usuarios no leen, sino que ojean la información.
- Los usuarios son impacientes y no quieren que se les entretenga con detalles insustanciales.
- La velocidad de descarga de un sitio web es decisiva para la evaluación positiva de un sitio.
- Los elementos de animación a menudo resultan molestos.
- Los sitios que utilizan marcos tienen menos aceptación que los que no los utilizan.
- Los fondos de página muy destacados distraen la lectura.

³ Estos autores mantienen una Web con excelente información a este respecto en «<http://www.webstyleguide.com/index.html?/contents.html>»

⁴ Los estándares de usabilidad y de la IPO de la ISO se encuentran en la dirección «<http://www.usability.serco.com/trump/resources/standards.htm>»

- Las últimas tendencias dicen que los usuarios se desplazan más que antes a lo largo de la pantalla, aun así, no conviene que la longitud de las páginas ocupe más de tres pantallas.

Por otro lado, con la intención de establecer un marco de referencia para la creación de interfaces específicamente destinadas a la instrucción, Lohr (2000) presenta tres principios claves de percepción⁵: Estos van a servir de referencia para diseñar lo que ella denomina “learner-friendly instructional interface”:

- Principio de la figura y el fondo
- Principio de la jerarquía
- Principio de la Gestalt

Estos tres principios se basan en las investigaciones realizadas en el campo de los procesos de percepción (Fleming y Levie, 1978 *apud* Lohr, 2000) y se relacionan con la forma en que la mente procesa la información. Cuando el diseñador los aplica colabora con la tendencia natural de la mente y por tanto facilita el aprendizaje. Veamos el significado de estos principios y de qué forma pueden aplicarse al diseño de la interfaz de un curso o de actividades destinadas específicamente a enseñar y aprender.

4.7.1.1 El principio de la figura y el fondo

Se refiere a la importancia de establecer una clara distinción entre la información más y menos relevante. Ésta es la forma en que nuestra mente trata de organizar la información inconscientemente. Una manera de conseguir esta distinción es por medio del contraste, ya sea de color, o de tipografía (tamaño o tipo de fuentes, etc.). Otra forma de destacar lo que metafóricamente llamamos "figura" es utilizando elementos gráficos de distribución, como por ejemplo las tablas enmarcadas que hacen resaltar el contenido que encierran. Es decir, el contraste visual que presentan los elementos de la página será decisivo en la apreciación de lo que es más o menos importante, ya que, como vimos al hablar de la lectura *online*, eso es lo primero que captan los lectores:

⁵ En la siguiente dirección puede verse una cuidada presentación de los tres principios propuestos por Lohr (2000): «<http://www.coe.unco.edu/Typography/>»

Readers first see pages as large masses of shape and color, with foreground elements contrasting against the background field. Secondly they begin to pick out specific information, first from graphics if they are present, and only then do they start parsing the harder medium of text and begin to read individual words and phrases. (Lynch y Horton, 2001)⁶

Por otro lado, al contrario de lo que pueda parecer, los objetos parpadeantes, deslizantes o en continuo movimiento no serán percibidos por el usuario como importantes ya que pueden ser asociados con la publicidad al ser un mecanismo demasiado explícito para atraer la atención (Hassan Montero, 2002). Por todo ello, será importante encontrar el equilibrio gráfico y de organización que permita que el alumno sea atraído e interesado por el contenido que exponamos en las páginas, en lugar de ser distraído o aburrido por exceso o falta de contraste.

4.7.1.2 El principio de la jerarquía

Según este principio la información debe ser presentada en bloques o capas dispuestas de manera jerárquica. Para definir dicha jerarquía de la información, se pueden utilizar diversas técnicas como:

- Utilizar una estructura de cuadrícula (*grid*) y colocar la información de más rango en zonas del interfaz más relevantes. Esas zonas relevantes están determinadas por la jerarquía visual, así cuanto más cerca al ángulo superior izquierdo más relevancia visual se dará a la información, y al contrario, cuanto más abajo y a la derecha menos se destacará. (fig. 4.6)

⁶ Esta cita se encuentra en la siguiente página «<http://www.webstyleguide.com/page/hierarchy.html>»



Fig. 4.6

- Emplear la misma estructura sistemáticamente a lo largo de todas las páginas que comprendan el curso o la actividad, de manera que el alumno se encuentre siempre orientado.
- Utilizar colores y formatos tipográficos que indiquen la relación jerárquica de la información, usando los mismos atributos para elementos semejantes.
- Usar lo que se denomina *breadcrumbs* (fig. 4.7) para indicar al alumno dónde está en cada momento y la relación jerárquica de esa página con el resto de la estructura del sitio.

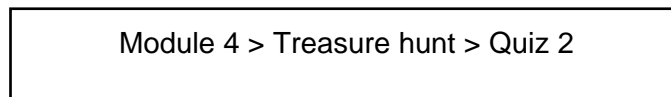


Fig. 4.7

- Emplear mapas conceptuales, menús y tablas de contenidos que ayuden a los usuarios a comprender la organización jerárquica del sitio.
- Alinear la información de manera escalonada.

4.7.1.3 El principio de la Gestalt

Se refiere a la agrupación de la información y establece "the importance of organizing information so that it is perceived as part of a larger harmonious whole" (Lohr, 2000:50). Según esta autora, esta idea de las partes integradas en un todo se consigue empleando las siguientes técnicas:

- Utilizar la misma combinación de colores a lo largo de todo el curso, procurando elegir entre colores complementarios.
- Usar siempre el mismo tipo de fuente o un número reducido de tipos de fuentes.
- Usar gráficos que creen una identidad visual a lo largo de todas las páginas.
- Aplicar la ley de la proximidad, ya que la mente suele percibir como una unidad aquello que se encuentra cerca en el espacio.
- Usar líneas y flechas con objeto de conectar información relacionada.
- Repetir elementos.
- Emplear metáforas o modelos cuya composición y distribución aluda a una idea concreta (ej. gráfico de un escritorio, revista, etc.).
- Usar tablas, índices, mapas, etc. que provean a los alumnos "the big picture".

4.7.2 Diseño de la interfaz de una página

Hasta aquí, nos hemos referido principalmente al diseño de un sitio web en su conjunto, aunque, por supuesto, muchas de las orientaciones son también aplicables al diseño de la interfaz de una página en sí. Teniendo en cuenta todo lo dicho y centrándonos más en el diseño de una actividad instructiva concreta, que incluya sólo una página o un número reducido de páginas, veamos cuáles son los elementos que hay que contemplar de manera imprescindible (Oliver, Herrington y Omari, 1996; Latham, 1998; Milheim y Harvey, 1998; Lynch y Horton, 2001; Ko y Rossen, 2001), para lo que los hemos agrupado bajo los siguientes tres epígrafes: contenido de la página, composición de la página y, por último, tipografía, ilustraciones y elementos multimedia.

4.7.2.1 El contenido de la página

Éste dependerá del propósito de la misma pero en el caso de una actividad instructiva es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

Extensión: como ya hemos comentado, pocos usuarios leen textos largos en la pantalla, por ello el contenido de la página debe ser conciso, salvo que se pretenda que el alumno lo imprima para leerlo. La disposición de la información se comprende mejor si se presenta en trozos (*chunks of information*) distribuidos en

párrafos cortos, aunque no se correspondan con la presentación que tendrían en un formato impreso.

Fragmentación: ésta se produce cuando la información y los materiales para el aprendizaje se presentan separados e incoherentes. Por eso es importante situar al alumno al principio de la actividad ofreciéndole una introducción o resumen de lo que va a encontrar en la misma. La fragmentación también puede superarse con una adecuada estructura de hipervínculos y mediante el uso de *breadcrumbs* (fig. 4.7), menús e índices de contenido.

Referencias: el uso de glosarios y de otros documentos o enlaces de referencia para la comprensión de los materiales completan en gran medida los contenidos y, en nuestro caso, pueden ser de gran utilidad a la hora de llevar a cabo una actividad lingüística dada.

4.7.2.2 La composición de una página

La composición de una página web difiere bastante de la de una página impresa. Veamos los siguientes aspectos:

Distribución: como ya dijimos anteriormente, al situar los contenidos en una página debemos tener en cuenta la jerarquía de la información y la jerarquía visual de la página, es decir, la distribución debe hacerse dividiendo la página en zonas visuales y funcionales, y decidiendo para qué es conveniente cada zona de la pantalla. Lógicamente la información más destacada o que queremos que los alumnos tengan más presente se encontrará en la parte más visible. Por otro lado, hay que evitar que la página tenga una apariencia saturada por contener gran cantidad de texto o de ilustraciones. Así, se recomienda que las líneas no contengan más de 60 caracteres y que se alterne texto, junto con espacios en blanco y gráficos (Lynch y Horton, 2001). En definitiva, de lo que se trata es que la información se visualice y se lea con facilidad. Las tablas, con marco visible o no, son un recurso muy habitual para organizar la distribución del contenido de una página.

Longitud de la página: una página web no tiene límite de longitud pero, como ya hemos visto, no es recomendable que la misma exceda en gran medida de la pantalla porque ello obliga a tener que avanzar página con el cursor (*scrolling*),

algo que no hacen muchos usuarios (Nielsen, 1997a); además, obliga al lector a mantener en la memoria lo que no está a la vista: "long web pages tend to disorient readers, they require users to scroll long distances and to remember what is off-screen" (Lynch y Horton, 2001:38) y esa capacidad de recordar es limitada. Una buena solución cuando convenga que todo el contenido se encuentre en una misma página, aunque esto implique alargarla, es la inserción de enlaces internos, en un menú superior de la misma que nos traslade a cada una de las partes, sin necesidad de desplazarnos con la barra de avance o el ratón.

4.7.2.3 Tipografía, ilustraciones y multimedia

En cuanto al tipo y tamaño de letra, conviene utilizar tipos estándares y homogéneos a lo largo de toda la página. Salvo que se quiera contrastar intencionadamente, no es recomendable el empleo de muchos colores o tipos de fuentes. La negrita, cursiva o subrayado se usan igualmente para contrastar y destacar aspectos del contenido, aunque no en exceso, ya que, si hacemos un uso excesivo de un recurso, éste deja de tener el efecto buscado.

El uso de tablas y gráficos en una página web orientada al aprendizaje responde normalmente a un valor instructivo, enmarcando, completando o añadiendo algo nuevo al contenido, o funcional, sirviendo para la navegación o la orientación en la página (ej. iconos, botones). Los formatos más habituales son GIF, usado para la mayoría de ilustraciones y dibujos, y JPEG, que se utiliza más para fotografías e imágenes detalladas. Éste es un formato menos comprimido y como es sabido, la inclusión de gráficos complejos puede hacer que la descarga de la página sea lenta.

La posibilidad de añadir elementos multimedia es una de las ventajas de la Web, sobre todo para la enseñanza de una lengua, pero su inclusión supone mayor complejidad tanto para el instructor como para el usuario. Esto es debido, en primer lugar, a las limitaciones del ancho de banda de transmisión y, en segundo lugar, a la diversidad de formatos que soportan estos materiales, muchos de los cuales requieren la instalación de plug-ins a través de los que se amplía la capacidad del navegador para visualizar o escuchar materiales en la Web. Para evitar este segundo problema lo mejor es crear contenido multimedia en los formatos que son estándares, que no requieran la instalación de ningún programa adicional, lo que no

siempre resulta fácil; así, por ejemplo, si queremos incluir una animación *Flash* el alumno debe disponer del *plug-in* correspondiente para poder ver la animación. Lógicamente, el empleo de este tipo de materiales multimedia debe estar justificado por las necesidades instructivas y, en consecuencia, habrá que considerar si es relevante o no:

When thinking about adding media to your Web pages, consider first and foremost the nature of your materials. Use images, animations⁷, video, or sound only when relevant to your message. (Lynch y Horton, 2001)

En definitiva, la elección de la tecnología apropiada para nuestros objetivos de enseñanza-aprendizaje se verá influenciada por múltiples factores. Bates y Poole (2003) opinan que además de las variables que se refieren a los requerimientos instructivos en sí (contenidos, objetivos, estructura del curso, interacción, etc.), será preciso contemplar otras como “the criteria of student access, ease of use, costs, and the availability of technical support” (Bates y Poole, 2003: 178).

4.8 Herramientas y programas de autor para la creación de actividades para instruir a través de la Web

Ya se ha visto al tratar de los primeros momentos de la ELAO cómo el autor de contenidos que decidiera afrontar la creación de materiales por sí solo debería tener unos conocimientos de programación mucho más complejos que en la actualidad. La aparición de la *World Wide Web* y la existencia de paquetes de autor y plantillas relativamente fáciles de usar han supuesto un avance importante para que el profesor pueda diseñar sus propios materiales sin necesidad de un conocimiento informático muy amplio. En los apartados anteriores de este capítulo se han analizado los principales aspectos relativos a la creación de páginas web utilizando editores de páginas, y se ha visto cómo, aunque no se tenga conocimiento del

⁷ Los reproductores de medios más usados en la actualidad son QuickTime, Windows Media y RealNetworks. Este último ofrece una versión reproductora y grabadora gratuita con la que también se pueden crear archivos sonoros que se insertarán en las páginas web.

lenguaje HTML, la edición de páginas web no es muy difícil una vez que se conoce el funcionamiento de los programas editores.

Es evidente que las condiciones para desarrollar una actividad de aprendizaje basada en la Web son mejores cuando se conoce en profundidad la tecnología y los programas de creación de páginas y de otros componentes. Sin embargo, el auge del uso de la Web con una intención pedagógica y los adelantos experimentados en el software de autor han dado lugar a la existencia de numerosos sitios web destinados a proveer de herramientas a los profesionales de la educación de todas las áreas. De esta manera es posible crear páginas y actividades para la enseñanza a través de los ordenadores, y de la Web en concreto, con sólo utilizar plantillas disponibles en la misma. El presente apartado está, pues, dedicado a analizar dichos programas y herramientas de autor. Además, todos los que se analizan aquí tienen en común que son aplicaciones gratuitas a disposición de cualquier autor que decida hacer uso de las mismas con fines educativos. Hay que decir que también existen programas y plantillas comerciales semejantes a las que se van a tratar aquí pero, por razones obvias, parece más apropiado dedicar nuestra atención a aquellas que están disponibles de forma gratuita y abierta. Por supuesto éstas son las que se han utilizado en el desarrollo de la WebQuest propuesta en el diseño experimental.

4.8.1 Programas de autor

Estos son programas que permiten que el profesor genere ejercicios a la medida de sus necesidades. Su uso es bastante sencillo, equivalen a programas con ejercicios en blanco, que han de ser rellenados por el tutor para que el alumno pueda practicar con ellos (Ruipérez, 1990). Una vez que se han elaborado los ejercicios sólo hay que ponerlos a disposición de los alumnos. Para ello, algunos de estos programas necesitan ser instalados en los ordenadores⁸ y que los alumnos ejecuten los ejercicios desde el programa mismo, pero otros, como es el caso del programa Hot Potatoes⁹, generan ejercicios utilizando el lenguaje Javascript con un

⁸ Véase el apartado dedicado al *software* y la ELAO en el capítulo 3.

⁹ El programa Hot Potatoes puede descargarse en la dirección
«<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>»

formato final de páginas web, con lo que únicamente necesitamos un navegador para poder hacer uso de ellos en el aula. Esta es una de las razones por las que a continuación se va a analizar en más detalle el programa Hot Potatoes, la otra razón es que Hot Potatoes ofrece una licencia gratuita para fines educativos no lucrativos; todo ello ha originado que éste sea uno de los programas más utilizado para generar ejercicios interactivos para la enseñanza de una segunda lengua.

4.8.2 Hot Potatoes

Hot Potatoes es un conjunto de programas desarrollado por el equipo de Investigación y Desarrollo en el *Humanities Computing and Media Centre* de la Universidad de Victoria de Canadá y constituye "a software suite of six programs for creating interactive educational exercises for the World Wide Web" (Holmes y Arneil, 2002:24). Esos programas son:

- JBC: crea ejercicios de elección múltiple.
- JQuiz: crea ejercicios de respuesta corta. (fig. 4.8)
- JMix: crea ejercicios de reconstrucción de palabras o frases.
- JCross: genera crucigramas de distintos tamaños.
- JMatch: crea ejercicios de emparejamiento o unión de elementos relacionados. Estos pueden ser texto o imágenes.
- JCloze: crea ejercicios de rellenar huecos. Se pueden incluir pistas para cada uno de los huecos.

La última versión de Hot Potatoes¹⁰ introduce la particularidad de poder mezclar tipos de preguntas de elección múltiple y de respuesta corta.

¹⁰ La última versión de la que tenemos noticia es 6.0, y ha sido puesta a disposición de los usuarios en noviembre de 2003.

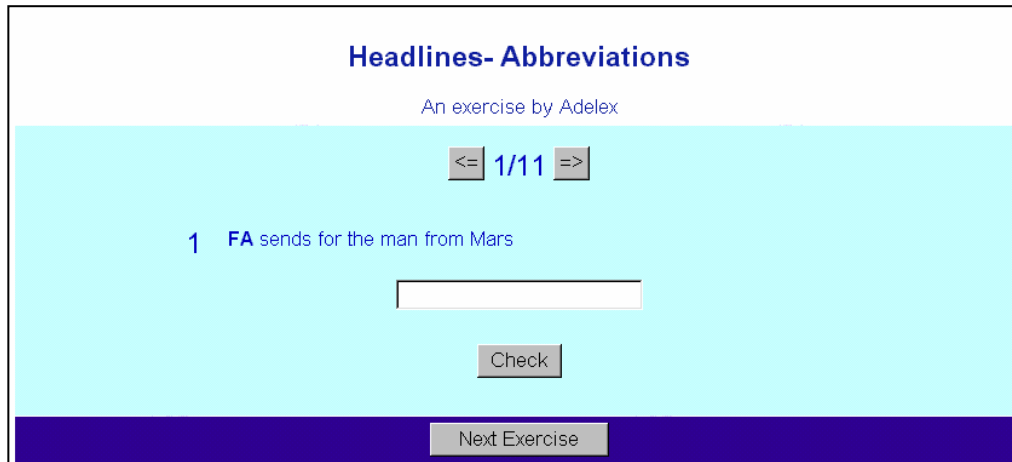


Fig. 4.8

En la mayoría de las aplicaciones es posible especificar tantas respuestas correctas como sean posibles, también se puede incluir un botón de ayuda que añada la primera letra de la respuesta o da una pista para adivinar la respuesta. Al comprobar el ejercicio, los alumnos reciben el porcentaje de respuestas acertadas, manteniéndose completas las respuestas acertadas y eliminándose las incorrectas, para que sean contestadas de nuevo.

4.8.2.1 Características del programa Hot Potatoes

Si comparamos Hot Potatoes con otros programas de autor, éste no es sólo una herramienta evaluadora, sino que más bien podemos definirla como "*a self-access learning tool*" que permite que el tutor introduzca mensajes de retroalimentación para guiar a los alumnos en las respuestas equivocadas o añadir información cuando la respuesta es correcta. A continuación resumimos otras características que recomiendan el uso del programa (Holmes y Arneil, 2002; Pérez Torres y Sánchez Ramos, 2003):

- a. Los ejercicios resultantes serán páginas web que se pueden mostrar en cualquiera de los navegadores estándares, como son Mozilla, Netscape y Microsoft Explorer (fig. 4.8). Ésta es una gran ventaja, puesto que los navegadores son programas de uso gratuito.
- b. El programa presenta una interfaz sencilla apta para usuarios inexpertos:

- Los datos se introducen en la ventana principal del programa simplemente tecleando las preguntas y respuestas o copiando y pegando las mismas desde un documento anteriormente procesado. (fig. 4.9)
- En todos los programas se puede incluir, además de las preguntas, un texto que el alumno deba leer y consultar para hacer el ejercicio. Esto es una de las mejores ofertas de Hot Potatoes para la enseñanza de una L2.
- Permite la inserción de enlaces, imágenes y sonidos en cualquiera de los apartados del ejercicio.
- Accediendo a la ventana de configuración, el autor fácilmente puede poner las instrucciones, establecer los colores del texto y de los fondos e insertar los mensajes que aparecerán en los botones de navegación que se incluyan, así como los mensajes de retroalimentación y de respuesta acertada o errónea. (fig. 4.10)
- En la versión más reciente, todos los ejercicios incluyen un medidor del tiempo que puede ser limitado por el profesor.
- Los ejercicios pueden ser modificados posteriormente, ya que cada uno de los seis programas crea un archivo de formato propio que puede transformarse cuantas veces se necesite.

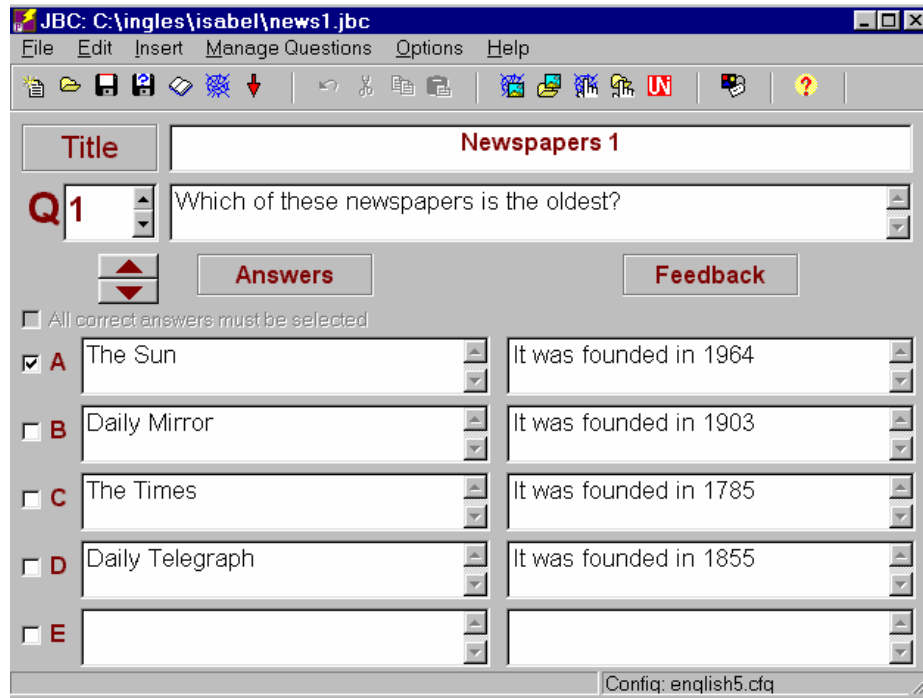


Fig. 4.9

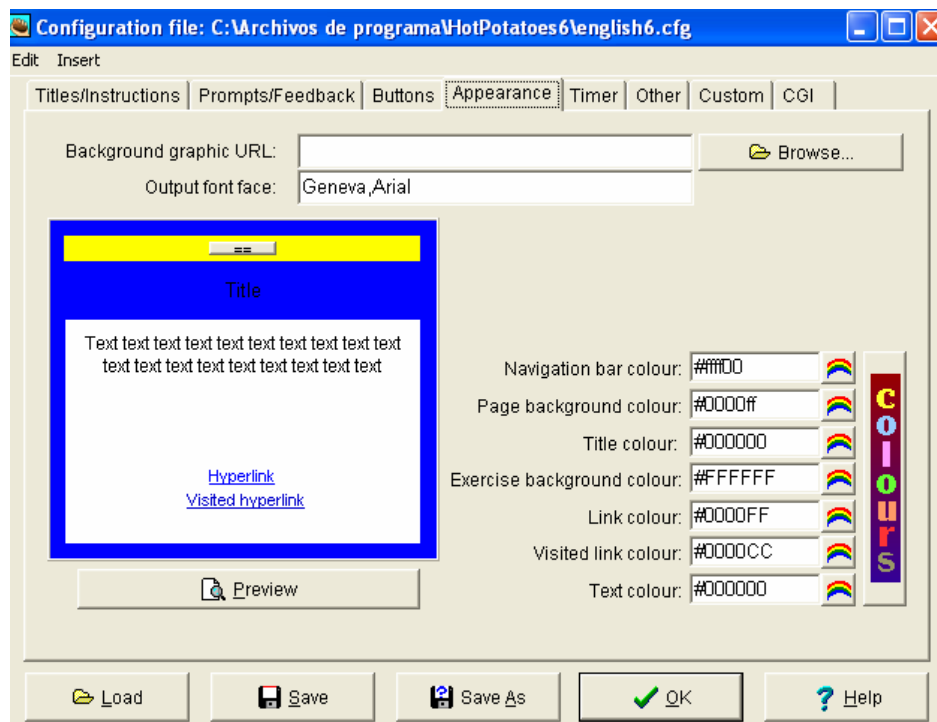


Fig. 4.10

- c. El hecho de tener un formato de página web no significa que necesitemos alojar los ejercicios en un sitio en la Web para su ejecución, ni tampoco necesitamos estar conectados. Esto se debe a que el código empleado es Javascript que, como ya vimos anteriormente, actúa en el ordenador cliente y sin intervención del servidor. El único requisito es abrir los ejercicios con un programa navegador como los mencionados en el punto anterior.
- d. En las últimas versiones se ha incluido la posibilidad de que el alumno introduzca su nombre al comienzo del ejercicio (si el profesor así lo decide) y sean enviados los resultados al correo electrónico del tutor por medio de CGI (*Common Gateway Interface*). En este caso sí será necesario que los ejercicios estén alojados en la Web y disponer de un servidor con el correspondiente programa CGI instalado.
- e. El uso del programa es gratuito para profesores que lo utilicen sin ánimo de lucro; no obstante, es necesario registrarse. De forma gratuita se recibirá una clave de uso que permitirá que la funcionalidad del programa sea completa y se puedan crear un número de preguntas ilimitado.

Por último, hay que destacar que el programa continúa evolucionando, y periódicamente aparecen nuevas versiones¹¹ que incorporan nuevas prestaciones y mejoras.

4.8.3 Ampliaciones de Hot Potatoes

Junto con las mejoras de cada nueva versión, en los últimos años, de una forma independiente, otros autores, Michael Rottmeier¹² y Brian Nelson¹³ han desarrollado una serie de aplicaciones, en Javascript y Flash respectivamente, que se utilizan en conjunción con Hot Potatoes, sólo con combinar los archivos nuevos con los de Hot

¹¹ La última es la versión 6.0.

¹² Las aplicaciones de Michael Rottmeier pueden obtenerse en la página que se encuentra en la dirección siguiente «<http://www.teaching-tools.de.vu/>»

¹³ Sus aplicaciones pueden obtenerse en el sitio denominado Potato Skin que se encuentra en la dirección siguiente «<http://learnertools.com/>»

Potatoes. Estas nuevas aplicaciones representan variaciones de los distintos programas de Hot Potatoes, que normalmente completan las posibilidades de los ejercicios o aportan elementos atractivos para los alumnos.

4.8.3.1 Aplicaciones de Michael Rottmeier

A continuación describiremos brevemente las aplicaciones que Michael Rottmeier ha desarrollado hasta el momento en relación con tres de los programas de Hot Potatoes. Como se verá en la descripción, estas aplicaciones están muy orientadas para la creación de ejercicios en relación con la enseñanza de una L2 y por ello creemos imprescindible incluirlas en nuestra explicación de los programas de autor:

Scripts asociados a JMatch que crean ejercicios de emparejar o unir distintos elementos:

- *FlashCard*: el clásico ejercicio de flashcard pero interactivo y con botones varios (*Next Card*, *Previous Card*, *Remove Card*, *Flip Card*, *Restart*, *Turn Pile of Cards*).
- *Dropdown*: la disposición de los elementos a emparejar es vertical.
- *JMemory*: los elementos están dispuestos en forma de cuadrícula y el contenido de cada recuadro sólo se muestra cuando se pulsa sobre él (fig.4.11).
- *JMatch*: pero completado con una página de introducción en la que se puede insertar un texto o el contenido a estudiar antes de hacer el ejercicio.

Scripts asociados a JCloze:

- *Find-it!*: en lugar de completar huecos, el alumno debe hallar los errores insertados en el texto.
- *Dropdown*: aparec
- en todas las opciones a elegir verticalmente.
- *JGloss*: crea textos con anotaciones enlazadas a palabras o expresiones.

Scripts asociados a JQuiz:

- *Translate it!*: como indica el nombre, se utiliza para plantear ejercicios de traducción.

Have no more of it left (acabarse algo)	Memory	Memory	Look at someone (mirar intensamente)
Memory	Memory	Run out of something	Memory
Peer at someone	Memory	Memory	Memory

Fig. 4.11

4.8.3.2 Aplicaciones de Brian Nelson

En cuanto a las aplicaciones desarrolladas por Brian Nelson, hasta el momento ha desarrollado dos programas, MCSkins y CrossSkins, que mejoran la funcionalidad y la apariencia de los ejercicios creados con los programas JBC y JCross de Hot Potatoes. Estos dos programas están basados en Macromedia Flash y se rigen por las mismas condiciones de uso que Hot Potatoes y los *Scripts* de Rottmeier.

Desde el punto de vista pedagógico, Hot Potatoes y las nuevas aplicaciones desarrolladas por Michael Rottmeier y Brian Nelson constituyen una excelente herramienta de autoaprendizaje y autoevaluación para los alumnos, animándoles a controlar su propio proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, incrementa la motivación. Como explicaremos en el capítulo 7, nuestra investigación propone el uso de Hot Potatoes para diseñar actividades aplicadas al aprendizaje de vocabulario, pero, obviamente, es una herramienta apropiada para practicar otros muchos aspectos de la lengua. Por otro lado, aunque este programa fue originariamente desarrollado para la enseñanza de lenguas, ha sido utilizado para una amplia lista de materias diferentes y en todos los niveles educativos, desde la enseñanza elemental a la universitaria.

4.8.4 Herramientas de autor *online*

Desde un punto de vista práctico, cuando se piensa en utilizar una de estas herramientas, y para decidir cuál es la más apropiada en cada caso, hay que considerar cuatro aspectos importantes (Pérez Torres, 2003a):

- ❖ Las condiciones de acceso y uso: todos los sitios que examinaremos permiten el uso gratuito de las herramientas de autor que ofrecen. Sin embargo, para utilizar algunas es necesario registrarse, generalmente el objetivo de esto es saber quién está haciendo uso de las herramientas y a qué institución pertenece. En ocasiones estos sitios pueden ofrecer el uso de herramientas más sofisticadas si se paga por ello. (fig. 4.12)



The image shows a registration form with a yellow background. At the top, it says "New users, register here:" in red. Below this are six input fields with labels: "First name:", "Last name:", "E-mail address:", "Zip code:", "Create a password*:", and "Confirm your password:". At the bottom of the form is a button labeled "Register and create a Track".

Fig. 4.12

- ❖ El formato de la actividad. Esto es, la forma en que la actividad o el ejercicio se presenta una vez terminado, ya que el resultado puede tener alguna de las formas siguientes:
 - Un documento en formato html pero no interactivo que se puede imprimir y realizar en papel (ej. *crosswords*, *puzzles*, *worksheets*, *quizzes*).
 - Un ejercicio interactivo en formato html que se realizará utilizando un navegador, bien *online* o sin conexión (ej. *quizzes*, *surveys*, etc.).
 - Otros formatos (ej. doc, gif) que se abrirán con un procesador de textos o un visor de imágenes.

❖ El sitio donde se alojará la actividad. El servidor puede ofrecernos dos opciones:

- La actividad debe ser guardada y alojada en el sitio web donde ha sido creada. En consecuencia, para llevarla a cabo, los alumnos deben visitar el sitio web correspondiente. En este caso la actividad puede ser editada y modificada más tarde, si es preciso.
- La actividad debe guardarse en el ordenador del autor o en un disco. Posteriormente podemos subirla a otro sitio web, en caso de disponer de uno, o ejecutarla localmente en un ordenador o en una red de ordenadores interna. Esto implica que la actividad puede llevarse a cabo *offline* (estos son ejercicios editados normalmente con lenguaje Javascript o creados con la aplicación de Macromedia Flash).

Algunos sitios ofrecen las dos posibilidades, lo que significa que el ejercicio puede ser realizado tanto *online* como *offline*.

❖ El tipo de actividades y ejercicios que se pueden crear.

En primer lugar, existen sitios donde tenemos la oportunidad de generar ejercicios semejantes a los seis tipos que se pueden crear con el programa Hot Potatoes o con algunas de las aplicaciones desarrolladas por Michael Rottmeier, es decir, ejercicios de:

- Rellenar huecos: con posibilidad de elegir las palabras que se quiten o de crear los huecos por categorías gramaticales.
- Textos con glosas enlazadas a palabras.
- Textos con palabras enlazadas a entradas de un diccionario electrónico.
- Textos enlazados a traductores *online*.
- Elección múltiple, mostrando las palabras o no, y del tipo *dropdown*.
- Respuestas cortas.
- Crucigramas y otro tipo de puzzles (ej. anagramas).
- Emparejamiento de elementos (texto-texto e imagen- texto).
- Ejercicios semejantes a los generados por la aplicación JMemory.
- Reconstrucción de palabras o frases.

Además de estos, es posible editar otro tipo de actividades que, como veremos, van a ser muy útiles a la hora de poder crear actividades basadas en la Web sin tener que utilizar un editor de páginas web. En este grupo incluimos los siguientes:

- Listas de vocabulario: incluyendo toda la información que se desee de las palabras, que es tomada directamente del diccionario.
- Encuestas de opinión: con distintos tipos de preguntas.
- Unidades didácticas: plantillas que nos permiten planificar una unidad didáctica, especificando los objetivos, contenidos, bibliografía, recursos y enlaces.
- Plantillas y generadores de *treasure hunts*: paso a paso, guían al tutor para la creación de una actividad tal, pudiendo incluir una introducción, las preguntas, "the big question" y los enlaces a los recursos.
- Plantillas y generadores de WebQuests: al igual que las anteriores solicitan del autor los datos de cada uno de las partes de una WebQuest, es decir, la introducción, la tarea, el proceso, los recursos, la evaluación y la conclusión.
- Listas de enlaces: donde podemos añadir comentarios sobre los enlaces o preguntas relativas al contenido de los mismos.
- Hojas de trabajo (*worksheets*): plantillas en las que podemos incluir textos, imágenes, preguntas y enlaces.

4.8.4.1 Ejemplos representativos de herramientas de autor en la Web

A continuación, los cuatro aspectos analizados van a servir de referencia para comentar un conjunto de sitios representativos. Hay que tener en cuenta que la Web es un espacio en constante movimiento donde no dejan de aparecer nuevos sitios dedicados a la educación y a facilitar la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. Con ellos se incorporan nuevas herramientas de autor que, en muchos casos, se ofrecen de manera gratuita a los docentes de todo el mundo. Esto significa que los sitios web que aquí proponemos para elaborar ejercicios y actividades pueden variar su oferta con el tiempo e incluso desaparecer, así como, aparecer otros sitios con nuevas y mejores herramientas. No obstante, consideramos que la selección que aquí se presenta es representativa y sirve de

guía a la hora de decidir qué herramientas de autor se pueden usar para crear actividades de aprendizaje basadas en el uso de la Web.

En nuestro caso, estas actividades de aprendizaje basadas en la Web están enfocadas al aprendizaje del vocabulario y la lectura *online*, y la realización de los objetivos lingüísticos planteados será el punto de partida para la selección de herramientas. También se aplica el criterio de la facilidad de uso y de la simplicidad porque ambas características aseguran mayor accesibilidad para los alumnos y evitan problemas técnicos innecesarios. Seguidamente, se ofrecen una serie de ejemplos de estas herramientas de autor, analizados en cada uno de los cuatro aspectos mencionados previamente:

4.8.4.2 Plantillas de ejercicios

Headline Makers: <http://lang.swarthmore.edu/makers/index.htm>

- ❖ En este sitio no es preciso registrarse y por tanto tampoco hay restricción de ningún tipo en el acceso.
- ❖ Permite crear ejercicios interactivos por medio de lenguaje Javascript con el resultado de una página en formato html. Los ejercicios pueden hacerse sin conexión *online*.
- ❖ Los ejercicios se quedan guardados en una base de datos del sitio Headline Makers pero esto no es muy útil porque, al no haber control de acceso, cualquier persona puede eliminar el ejercicio si en algún momento elige el mismo nombre. En consecuencia, lo recomendable es guardarlo en nuestro ordenador y ejecutarlo en nuestro propio sitio web o en una red local en el aula.
- ❖ Ofrece diversos tipos de ejercicios: unir parejas (ej. arrastrar texto sobre imagen), elección múltiple, rellenar huecos, respuestas cortas, ordenar frases, textos con glosarios, textos para traducir *online*, etc. (fig. 4.13).



Fig. 4.13

Spellmaster: <http://www.spellmaster.com/>

- ❖ No requiere registro.
- ❖ Se pueden crear ejercicios interactivos en formato html en cuyo código se inserta el componente de *Flash* que constituye el ejercicio. Por tanto para visualizar y hacer el ejercicio es necesario que el navegador tenga instalado el *plug-in* Macromedia Flash.
- ❖ Los ejercicios no se quedan alojados en el sitio. Deben guardarse y realizarse *online* en nuestro propio espacio web o desconectados (*offline*) en nuestro ordenador o red local.
- ❖ Se pueden crear ejercicios de: rellenar huecos insertados dentro de frases, unir parejas (elementos ocultos y arrastrar y soltar) y traducción de palabras (fig. 4.14).

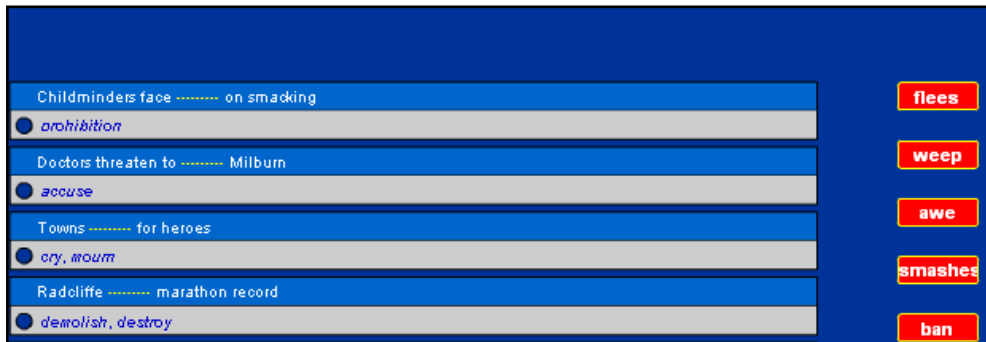


Fig. 4.14

Wordsmyth dictionary: <http://www.wordsmyth.net/>

Wordsmyth¹⁴ es un diccionario *online* cuya uso principal es como tesoro, además de ofrecer las prestaciones habituales de un diccionario de esas características, el sitio web del mismo incluye una serie de herramientas para uso pedagógico, y entre ellas algunas para crear materiales utilizando toda la información que el diccionario contiene sobre las palabras. Estas son los rasgos principales del sitio:

- ❖ Es necesario registrarse aunque el uso es gratuito.
- ❖ Las actividades que se crean no son interactivas aunque el formato final es html. Se utilizarán impresas o como material de consulta en el navegador.
- ❖ El resultado hay que imprimirlo o grabarlo en nuestro ordenador.
- ❖ Se pueden crear dos tipos de actividades:
 - Glosarios conteniendo la información de las palabras que se desee: definición, pronunciación, sinónimos, derivados, ejemplos, etc.
 - Ejercicio de unir palabras con su definición, que elegida entre las que el diccionario contiene (fig. 4.15).

¹⁴ Asimismo, ofrece un *software* comercial que permite extraer concordancias capacitando al usuario para elaborar sus propios corpus.

Wordsmyth

Explore. Discover. Create.

Newspaper Headlines 1 Quiz Student Name: _____

Print this exercise and match the headline words on the left with the definitions on the right

1. cop	a serious attempt to attain something.
2. head	the act of putting to death.
3. bug	fire
4. axe	denoting or pertaining to persons who do not have jobs.
5. awe	to escape by moving rapidly away, run away.
6. ordeal	(informal) a virus or bacterium, esp. one that causes disease.
7. blaze	to direct or lead.
8. blast	a conflict, battle, or disagreement.

Fig. 4.15

Discovery Channel: <http://school.discovery.com/teachingtools/teachingtools.html>

Este sitio constituye un portal educativo destinado a numerosas áreas. Entre muchos otros servicios ofrece un conjunto de herramientas de los más completos para que el profesor desarrolle sus propios materiales.

- ❖ Es necesario registrarse y al hacerlo el profesor crea un espacio propio al que entrará cada vez que desee utilizar alguna de las herramientas.
- ❖ Permite confeccionar actividades interactivas y no interactivas en formato de página web. Las interactivas deben realizarse *online*, ya que, en el caso de este portal, la corrección de dichas actividades se hace mediante CGI y por tanto dependemos del servidor donde se han creado y alojado.
- ❖ Todas las actividades quedan alojadas en el servidor, en una dirección que él mismo asigna y que los alumnos visitan para realizarlas. Salvo en el caso de las actividades no interactivas, que se trabajan impresas o que pueden ser vistas *offline*, las demás se realizan *online*.
- ❖ Se pueden crear: *lesson plans*, *worksheets* para imprimir, *puzzles* de numerosos tipos (anagramas, crucigramas, mensajes ocultos, etc.) y, por último, ejercicios de varios formatos de preguntas que, a la vez, pueden combinarse y que deben ser realizados *online* (elección múltiple, respuestas

cortas y de párrafo), con la particularidad de poder incluir imágenes y enlaces en las distintas preguntas del ejercicio.

Zoomerang: <http://www.zoomerang.com/>

Este sitio proporciona la posibilidad de crear cuestionarios *online* para uso educativo o comercial.

- ❖ Es necesario registrarse y el uso de las prestaciones más sencillas es gratuito.
- ❖ Permite confeccionar cuestionarios interactivos en formato de página web. Ofrecen los resultados individuales y globales y el análisis estadístico correspondiente.
- ❖ El cuestionario se aloja en el servidor del sitio Zoomerang y los alumnos visitan el sitio para completarlo *online*.
- ❖ Se pueden incluir diversos tipos de preguntas: elección múltiple, respuestas abiertas, respuestas graduadas, etc.

Hasta este punto hemos presentado una serie de ejemplos representativos de los sitios que podemos encontrar en Internet para la creación de ejercicios y actividades utilizando plantillas. Los hemos analizado según los cuatro criterios de: condiciones de acceso, formato, alojamiento y tipo de ejercicios, y nos hemos limitado a aquellos que hemos utilizado para preparar actividades integradas dentro de la WebQuest de nuestro experimento. Por supuesto, en la Web existen muchas más herramientas, pero básicamente presentan características semejantes a los tratados anteriormente. A continuación se analizan las plantillas para la elaboración de actividades significativas como las *treasure hunts* y las WebQuests.

4.8.4.3 Plantillas de *treasure hunts* y de WebQuest

Dada la importancia que tiene la generación de estos dos tipos de actividades en la presente tesis, es imprescindible analizar de qué forma efectiva es posible crear dichas actividades utilizando plantillas y generadores de páginas en la *World Wide Web*. El objetivo es crear una página web que siga el modelo de una *treasure hunt* o una WebQuest. La forma directa de hacer esto es diseñando una página mediante un editor de páginas, pero Internet nos ofrece otras soluciones que

pueden hacer la tarea asequible e independiente del conocimiento de los lenguajes de la Web que posea el profesor. En ese caso existen varias opciones:

Plantillas modelo que se descargan y modifican utilizando un programa editor de páginas (ej. Netscape Composer, Macromedia Dreamweaver, Front Page, etc.). Para ello hay que abrir la plantilla modelo con el editor e introducir los cambios necesarios en cada uno de los apartados. Una vez modificada se guardan los cambios con un nombre diferente y de esta forma se ha creado la nueva *treasure hunt* o WebQuest. A continuación se comentan algunas de estas plantillas modelo y se da la dirección en la que se pueden obtener:

- **Plantillas de *treasure hunt* en inglés**

<http://www.esc20.k12.tx.us/etprojects/templates/tthunt.html>

<http://www.ozline.com/templates/hunt.html>

- **Plantillas de WebQuests:** en la primera dirección encontramos varios modelos de plantillas en inglés que se ofrecen en las páginas del creador de la WebQuest, Bernie Dodge (fig. 4.16). La segunda dirección corresponde a la adaptación al español de la plantilla más sencilla de Bernie Dodge.

<http://webquest.sdsu.edu/LessonTemplate.html>

<http://www.isabelperez.com/webquest/modelo.htm>

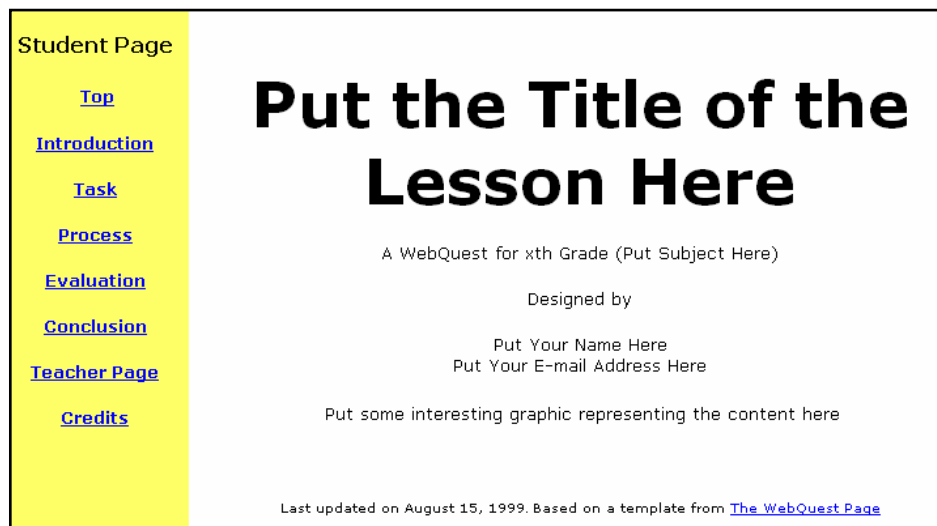


Fig. 4.16

Generadores de *treasure hunts* o WebQuests. Son herramientas de autor diseñadas para tal fin. En ellas simplemente hay que introducir los datos que se piden para cada apartado, paso a paso. El último paso consiste en enviar los datos completados para que el servidor genere la actividad. Después, una vez creada, hay que guardarla en nuestro ordenador. Algunos generadores permiten la inserción de una o más imágenes a elegir entre varias propuestas o entre las que nosotros tengamos.

- **Generador de *treasure hunts*:**
<http://www.aula21.net/cazas/hunt.htm>
- **Generadores de WebQuest:**
<http://www.aula21.net/Wqfacil/>

Estos dos últimos generadores se encuentran alojados en el mismo sitio. La web se denomina Aula 21 y es una de los espacios más populares entre los docentes españoles (Muñoz de la Peña et al., 2004). Son sencillos de utilizar y permiten insertar alguna imagen. Otro sitio semejante se encuentra instalado en el portal educativo Teach-nology.

http://teachers.teach-nology.com/web_tools/web_quest/

Generadores de páginas y sitios web más o menos complejos. Su uso implica que las páginas creadas se quedan alojadas en el sitio en el que se generan. Esto constituye una interesante ventaja si no se dispone de un sitio web propio. Lógicamente, para utilizar estas herramientas se requiere que el autor se registre. Y así, la actividad se puede editar posteriormente para ser modificada. Técnicamente, la mayor parte de estas herramientas se utilizan de una forma similar a los generadores anteriores, es decir, simplemente se introducen los datos (distribución, imágenes, colores, etc.) y contenidos (textos, preguntas, recursos, etc.) de la actividad paso a paso, la diferencia estriba en que, en este caso, la herramienta no está específicamente destinada a crear una *treasure hunt* o WebQuest, y por lo tanto, no hay unos apartados predefinidos, sino que el autor debe definir la estructura de la actividad que está elaborando. Veamos algunos de estos sitios y las peculiaridades que presentan:

- **HPR*TEC's Trackstar**

<http://trackstar.hprtec.org/>

Esta herramienta está orientada a crear listas de enlaces a recursos con comentarios añadidos por el profesor (fig. 4.17). Es útil para crear *treasure hunts*, donde cada uno de los enlaces es seguido de la pregunta que se debe contestar utilizando la información en el mismo. La actividad se queda alojada en el servidor de HPR*TEC's (*High Plains Regional Technology in Education Consortium*).



The screenshot shows a web page with a black header containing the 'TRACKSTAR' logo. The main content area is white and features the title 'A healthy diet' in a large, bold, black font. Below the title, it says 'Track # 181871' and 'Annotations by: Ana Espinosa'. The page is titled 'Text Version - List of Sites:' and contains two numbered items. Item 1 is 'Guidelines for a balanced diet' with a site location and a question. Item 2 is 'Calcium' with a site location and a question.

A healthy diet

Track # 181871
Annotations by: Ana Espinosa

Text Version - List of Sites:

- 1. [Guidelines for a balanced diet.](#)**
 - **Site Location:** <http://www.amwa-doc.org/publications/WCHHealthbook/dietamwa-ch03.html>
What makes a healthy diet? Find 3 guide lines for a good diet.
- 2. [Calcium](#)**
 - **Site Location:**
http://www.cdc.gov/powerfulbones/stayingstrong/calcium_where.html
Calcium is important to get strong? Where can we find it?

Fig. 4.17

Éste es un buen ejemplo de sitio web que ofrece una combinación de herramientas de colaboración y desarrollo de materiales para la comunidad educativa en general. En él encontramos otras dos herramientas que nos van a permitir generar una Treasure Hunt e incluso una WebQuest:

- **HPR*TEC's Web Worksheet Wizard**
<http://wizard.hprtec.org/>
- **HPR*TEC's Notable Pics**

<http://notablepics.4teachers.org/>

Ambas admiten insertar texto, enlaces y una imagen. En el caso de la segunda herramienta, Notable Pics, las distintas partes de la imagen aparecen marcadas con anotaciones.

Por último, vamos a mencionar dos espacios que ofrecen la posibilidad de crear sitios web más completos, en ambos se pueden crear varias páginas enlazadas desde una página de entrada y además, permiten alojar ejercicios o actividades creadas mediante otras herramientas. Igualmente, utilizando cualquiera de estos sitios, el profesor puede desarrollar una actividad como una WebQuest o una *treasure hunt*, con la ventaja de poder incluir varias páginas relacionadas, así como algunos elementos gráficos y multimedia:

- **Personal website**

<http://www.edict.com.hk/pws/>

Es una herramienta ofrecida por el *Edict Virtual Language Centre*. Éste constituye un espacio virtual con numerosos recursos para el aprendizaje de inglés como segunda lengua. Junto con esta herramienta generadora de páginas web, en este sitio se incluyen otras para la creación de ejercicios interactivos. Es preciso registrarse y el uso es restringido para profesores o instituciones educativas. En el sitio personal creado se pueden alojar la actividad elaborada en una página y ejercicios desarrollados con otras herramientas de este espacio web.

- **Free webs**

<http://members.freewebs.com/>



Fig. 4.18

La utilización de este último sitio no está específicamente destinada a la enseñanza, pero tampoco está restringido, sólo se impide su uso en caso de crear páginas con contenidos ilegales u ofensivos. La versión gratuita ofrece prestaciones y herramientas suficientes para plantear una actividad basada en la Web muy completa, sin necesidad de saber nada de programación (fig. 4.18). Como se ve en la imagen, el menú a la izquierda sirve de entrada a cada una de las partes de la WebQuest. Se pueden incluir páginas creadas en el sitio o subir otros documentos y ejercicios creados externamente. Utilizar un espacio de este tipo es semejante a crear una página con un editor de páginas, aunque con más orientación. Esta herramienta es una solución, sobre todo recomendable, para generar actividades cuando no se dispone de un espacio propio en la Web donde subir los materiales.

4.9 Administración de los materiales en la Web

Un último paso en esta secuencia de etapas a la hora de diseñar materiales para un entorno web, es el de la integración y administración de estos materiales dentro de un entorno educativo de enseñanza virtual que permita la gestión de todos los elementos del proceso de aprendizaje. Como señala Román Mendoza (2000), en un principio la forma habitual de crear y administrar materiales para cursos en la

Web fue la elaboración de páginas html y la incorporación de elementos independientes, como foros de discusión y actividades desarrolladas en lenguajes más interactivos como Javascript o Java (ej. formularios). Administrar los materiales de un curso directamente en un sitio web es una forma que se ha empleado y se continuará empleando pero, cada vez con más frecuencia, los centros universitarios y otros centros de enseñanza han comenzado a adoptar alguna de las plataformas educativas surgidas o incluso, a veces, a crear sus propias plataformas. Entre las más conocidas en el mundo universitario podemos mencionar Blackboard, First Class y WebCT. Esta última ha sido la elegida por el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG) (Cordón García, 2001). Como se ha explicado en el capítulo 1, el diseño experimental de esta tesis se ha llevado a cabo dentro de la asignatura virtual ADELEX y a través de la plataforma WebCT.

4.9.1 Plataformas Educativas

En esencia, las plataformas educativas o de aprendizaje virtual (e-learning) ofrecen la posibilidad de ubicar y desarrollar un sitio web en un entorno específicamente diseñado para el aprendizaje *online*. Dicho entorno está integrado por un conjunto variado de recursos tanto docentes como administrativos y de gestión (Santiago Campión, 2002). La mayoría están orientadas a niveles de educación superior universitaria y al desarrollo de cursos de educación virtual a distancia, y ofrecen un marco que permite que los profesores e instructores diseñen cursos simplemente estructurando los elementos del curso en torno a las herramientas e instrumentos de la plataforma. Es importante señalar que estas plataformas virtuales facilitan la administración de cursos pero no evitan que haya que diseñar y elaborar los contenidos en formato de páginas web para su introducción en la plataforma. El uso de plataformas educativas tiene más sentido cuando la actividad forma parte de una unidad o curso completo pero es igualmente útil para actividades únicas e independientes.

4.9.1.1 La plataforma educativa WebCT

WebCT (*Web Course Tools*) constituye "a Web Course Management System" y es una de las plataformas virtuales con mayor implantación en el mundo universitario. Desde la primera versión del producto, que apareció en el mercado en 1997

(Román Mendoza, 2000), WebCT ha seguido evolucionando hacia un sistema informático de mayor flexibilidad. Aunque no es un sistema específicamente producido para la enseñanza de lenguas, WebCT contiene numerosas características que se pueden adaptar para ello y encierra un gran potencial en términos de comunicación virtual para el estudiante de una lengua. Quizás, donde podemos encontrar más limitaciones, desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua, es en las prestaciones de las herramientas de evaluación que tiene el sistema (Orsini-Jones y Jones, 2002).

En líneas generales, tanto WebCT como cualquier otra plataforma educativa ofrece, en primer lugar, herramientas y recursos que facilitan el aprendizaje, la comunicación y la colaboración entre los alumnos y el tutor. En segundo lugar, la gestión del curso se lleva a cabo por medio de una serie de herramientas que permiten ejercer un control, tanto de los alumnos, como de los contenidos que se presentan y las actividades que se desarrollan; así, por ejemplo, es posible establecer fechas para la aparición de los contenidos o para el límite de entrega de las tareas. Como se verá más adelante, estas herramientas de gestión constituyen una de las ofertas más interesantes del uso de plataformas en la educación, puesto que no sólo nos permiten administrar el curso en todos sus aspectos, sino también hacer un seguimiento puntual del trabajo individual y global de los alumnos. Por último, se cuenta con instrumentos para el diseño de la interfaz del curso, admitiendo la personalización de numerosos elementos.

A continuación se especifican las herramientas propias del software WebCT, haciendo hincapié en los aspectos más importantes para la enseñanza- aprendizaje de una L2.

4.9.1.1.1 Herramientas para facilitar el aprendizaje y la evaluación:

- **Guía de estudio** donde se recomienda incluir los objetivos, contenidos, metodología, requisitos previos, procedimientos y evaluación del curso.
- **Menú lateral** que facilita la navegación a través de los distintos contenidos y recursos del curso.
- **Menú superior de acciones** que aparece en cada una de las páginas de contenidos. Éste incluye, normalmente, enlaces a los siguientes: página de contenido inmediatamente anterior y posterior, menú completo de contenidos,

actualización y reanudar (lleva al alumno a la página en la que desconectó del curso la última vez que accedió). Además, incluirá enlaces a los tests que se encuentren asociados con el contenido de la página en cuestión. Igualmente, el tutor puede decidir enlazar los siguientes recursos: el glosario, las anotaciones, páginas de enlaces organizados, referencias, videos y sonidos. Este menú constituye una herramienta importante a la hora de facilitar el aprendizaje y la interacción a lo largo del curso.

- **Glosario**, que puede aparecer enlazado dentro de los menús y, al mismo tiempo, desde los términos concretos, cuando estos aparecen en una página de contenido.
- **Ventana de anotaciones**, donde los alumnos pueden tomar nota de cualquier aspecto relevante. En el caso de una L2 puede ser útil para anotar vocabulario o expresiones aprendidas en cada unidad.
- **Avisos o consejos** para los alumnos, que aparecen al entrar al curso (si se elige esa opción) y también pueden ser consultados en cualquier momento.
- **Ejercicios autoevaluables**, que pueden ser de dos formatos: elección múltiple y respuesta corta. Proporcionan una retroalimentación inmediata a cada respuesta.
- **Tests** de diversos tipos: elección múltiple, respuesta corta, respuesta abierta de desarrollo amplio, y de relacionar elementos. Los que son de respuesta fija son evaluados directamente por el programa, aunque siempre es posible que el tutor revise y modifique la puntuación.
- **Tareas** que se descargan del área de trabajos y se vuelven a subir una vez que se completan. Normalmente se realizan en un procesador de textos. La respuesta del tutor puede incluir un comentario o retroalimentación, además de la puntuación.
- **Cuestionarios** de opinión anónimos, que son una herramienta de reflexión tanto para los alumnos como para los tutores.

4.9.1.1.2 Herramientas para facilitar la comunicación y la colaboración:

Asíncronas:

- **Correo electrónico**, que en WebCT funciona internamente, de una manera muy flexible, de manera que, tanto el tutor como los alumnos pueden

comunicarse fácilmente. Además, el sistema permite una gestión similar a cualquier programa habitual de correo.

- **Foros**, son administrados por el tutor y se pueden crear tantos como se necesiten o limitarlos a unos determinados participantes. Además, se pueden mantener activos o no.
- **Grupos de trabajo**, es una de las herramientas que más facilita el trabajo cuando se trata de llevar a cabo tareas en colaboración. El profesor puede dirigirse a los grupos y encomendarles trabajos específicos.
- **Páginas personales** de los alumnos, donde los alumnos pueden incluir sus datos personales, así como sus expectativas y otros intereses. Las opciones de diseño que ofrece son elementales pero suficientes para hacer que el alumno cree un espacio propio. Se puede incluir una imagen y enlaces, así como personalizar el fondo y la distribución de la página.
- **Calendario**, este es un recurso cuya funcionalidad es obvia cuando hablamos de un curso virtual.

Síncronas:

- **Chat**, se pueden usar varias salas de *chat* y en la mayoría de ellas queda registrado el contenido de las conversaciones, lo que da una oportunidad de revisión y reflexión tanto para los tutores como para los alumnos.
- **Pizarra electrónica**, quizás éste sea el recurso de comunicación que resulta menos útil para una L2.

4.9.1.1.3 Herramientas de gestión del curso:

- **Gestión de alumnos**, el sistema permite introducir y administrar los alumnos, que acceden de manera identificada al curso.
- **Seguimiento de alumnos**, ésta es una herramienta de reconocida utilidad a la hora de evaluar un curso. Permite conocer los siguientes datos: número de entradas al curso y a cada una de las páginas, tiempo empleado en las mismas, tareas descargadas y enviadas al tutor, tests realizados, resultados de los mismos, retrasos en la entrega de las tareas, estadística individual y global, participación de cada alumno en los foros, registrando el número de mensajes leídos y enviados, y, por último, registro de las conversaciones en los *chats*.

- **Seguimiento del grupo**, igualmente existe un registro global de las páginas visitadas por todos los participantes en el curso y una estadística global y comparada de los resultados del mismo.
- **Gestión de grupos de trabajo**, a través de esta herramienta se establece quién pertenece a cada grupo y, a la vez, la comunicación con los grupos.
- **Administración de archivos**, que permite realizar las siguientes acciones: cargar y descargar los contenidos de cualquier tipo (ej. texto, audio, vídeo o imágenes), eliminar y comprimir archivos, asignar archivos a los módulos correspondientes, y efectuar operaciones de backup y restauraciones.
- **Administración de contenidos** (módulos, tareas, tests, etc.), fundamentalmente sirve para establecer las condiciones en que se interactúa con los contenidos, es decir, para establecer la franja de tiempo que estarán disponibles, las veces que podrá realizarse un test, si los alumnos podrán acceder a los resultados y las respuestas correctas o no, etc.

4.9.1.1.4 Herramientas para el diseño del interfaz del usuario:

- **Configuración del curso**, mediante esta prestación se fijan algunas características de la interfaz del curso, como son la gama de colores utilizada para el texto, fondo y enlaces, el idioma que se empleará, los iconos utilizados y la presencia o no del menú lateral
- **Configuración de páginas** de entrada y páginas de contenido, éstas se usarán para acceder a los distintos contenidos y recursos del curso. Normalmente se emplean iconos acompañados de epígrafes que informan del contenido con el que están enlazados.
- **Configuración de menús**, como ya hemos explicado al hablar de los menús, la composición de estos debe ser diseñada por el administrador o tutor del curso. De una buena configuración de todos los elementos de la interfaz depende que la usabilidad del sitio sea aceptable o no.

4.9.2 Plataformas educativas y diseño instructivo

Es importante observar cómo las plataformas de enseñanza virtual están desarrolladas sobre la base de las teorías de diseño instructivo. Básicamente, estas plataformas incluyen un conjunto de servicios, disponibles *online*, cuyo objetivo es

crear entornos integrados de aprendizaje, y ayudar a los educadores a convertirse en diseñadores sin necesidad de poseer mucho conocimiento específico sobre diseño instructivo. Dichas plataformas se apoyan en las estrategias y elementos procedentes de las teorías del diseño instructivo aplicado a la *World Wide Web*.

Para comenzar, si tomamos en consideración el modelo clásico de Gagné (1985) y su teoría de los nueve eventos del aprendizaje, observamos que las plataformas educativas están diseñadas para que las circunstancias externas que promueven el aprendizaje se produzcan fácilmente. Así, por ejemplo: la guía de estudio informa de los objetivos y contenidos del curso a los alumnos, los contenidos se presentan de forma ordenada y utilizando variedad de medios y recursos (multimedia, glosarios, consejos, etc.), las herramientas de autoevaluación y evaluación facilitan la retroalimentación y evaluación de los contenidos, y las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica proporcionan retroalimentación, así como soporte y ayuda en la resolución de problemas y la realización de las actividades.

Desde la perspectiva constructivista, estas plataformas educativas promueven también la creación de entornos de aprendizaje en los que se impulsa la elaboración del propio conocimiento a través de múltiples recursos facilitados por las herramientas de la plataforma, de manera que, si tenemos en cuenta los tres elementos identificados por Oliver et. al. (1996) para un buen diseño en la Web, observaremos que las plataformas educativas están pensadas para que el alumno colabore y exprese sus ideas a través de las herramientas de comunicación (*chats*, foros, estructura de grupos) y reflexione sobre su aprendizaje mediante las herramientas de autoevaluación y de progreso.

Por otro lado, en cuanto al segundo elemento, los documentos y materiales, es evidente que el diseño de cursos a través de las plataformas educativas tiene muy en cuenta todos los aspectos que Oliver et. al. (1996) consideran esenciales, así, ya hemos visto, en la descripción de las herramientas de WebCT, cómo la organización de los materiales, la navegación a través de los mismos y la orientación dentro del curso son aspectos especialmente cuidados por la estructura misma de la plataforma. Por último, la interactividad se promueve en gran medida por las herramientas de evaluación y comunicación, lo que es igualmente aplicable al elemento de la implementación de las tareas.

Todo esto significa que el tutor de un curso virtual, cuando utiliza una plataforma para el diseño del mismo, de alguna manera, está aplicando los principios y postulados del diseño instructivo para la Web aunque los desconozca. Evidentemente, esto sólo será así si, al construir el curso, el tutor hace uso de la mayoría de las prestaciones que la plataforma ofrece y con un criterio pedagógico adaptado al medio virtual. Es decir, en cualquier caso, es conveniente conocer la metodología de la Web y profundizar en las posibilidades instructivas que la conjugación de elementos de una plataforma puede ofrecer.

4.9.3 La administración de ADELEX en un sitio web y en la plataforma educativa WebCT

En la fig. 4.1 se han ilustrado gráficamente los pasos a seguir a la hora de poner en funcionamiento un proyecto de enseñanza virtual. Como vimos entonces, la estructura necesaria está compuesta por un conjunto de elementos que mantienen una relación de influencia en varias direcciones, hasta que los contenidos quedan finalmente plasmados en el entorno de la Web. En relación con el último paso, las estrategias instructivas que se apliquen dependerán también de las posibilidades de interacción y gestión del entorno en el que se lleve a cabo la instrucción. Es decir, la manera en que se administren los materiales elaborados influirá también en las estrategias y actividades que se diseñen con el objetivo de guiar al alumno hacia el aprendizaje. Una consecuencia lógica es que el diseñador debe conocer bien las características del entorno a través del que se van a exponer los materiales, y realizar las modificaciones que sean necesarias para que su implementación conlleve un aprendizaje eficaz y atractivo, ya sea en un sitio web sencillo, o a través de una plataforma educativa. Ambas son las dos formas más propias de gestionar un curso o una actividad *online*.

Para llevar a cabo una WebQuest o cualquier otra actividad basada en la Web, no es preciso disponer de un sistema tan sofisticado como una plataforma virtual pero es evidente que la tendencia camina en esa dirección y, por tanto, es lógico contar con esa opción. En nuestro caso, además, contamos con el conocimiento que nos aporta la experiencia realizada en el curso virtual ADELEX (Pérez Basanta, 2004), en él se ha integrado el diseño experimental de esta tesis,

que, además, se ha llevado a cabo en los dos entornos. La primera vez que se impartió este curso *online* se hizo a través de un simple espacio web bajo dominio de la Universidad de Granada¹⁵, como es lógico se utilizaron algunos recursos añadidos que se verán más adelante. En esta experiencia los alumnos debían trabajar *online* partiendo de las actividades desarrolladas y expuestas en las páginas del espacio web pero la modalidad del curso era presencial, ya que las actividades se realizaban en un horario y lugar establecidos y con la dirección de los profesores. Sólo algunas tareas fueron realizadas fuera del horario de clase, como es normal en cualquier otro curso tradicional.

La segunda vez que se han impartido estos contenidos ha sido mediante la plataforma WebCT. El uso mismo de la plataforma hizo más adecuado que la modalidad fuese semi-presencial, con un porcentaje de virtualidad del sesenta por ciento de la totalidad del horario. Las diferencias en el planteamiento de las dos experiencias no permiten hacer un estudio comparativo de resultados. Sin embargo, sí se cuenta con una experiencia valiosa, en lo que respecta a la aplicación del diseño instructivo para un entorno y para otro, ya que, lógicamente, los materiales tuvieron que sufrir numerosas modificaciones a la luz del nuevo entorno en el que se iban a impartir.

A continuación, se van a analizar los factores que destacan en ambos entornos, en relación con algunos aspectos claves para la administración de un curso *online*. Los aspectos claves que se van a contrastar son:

- El acceso y el seguimiento del curso.
- Los distintos contenidos y los elementos de organización, navegación y orientación.
- La comunicación entre los participantes.
- La evaluación.

¹⁵ El curso se impartió a través de la dirección «<http://www.ugr.es/~inped/>» donde se encuentra todavía alojada la página del proyecto ADELEX.

4.9.4 Desarrollo de las actividades a través de un espacio web

La primera experiencia del proyecto ADELEX comenzó a desarrollarse a partir del curso 2000-2001. En esos momentos la Universidad de Granada sólo ofrecía la posibilidad de utilizar un espacio en la Web donde colocar los contenidos. En estas condiciones, el diseño instructivo y administración de las actividades tuvo que limitarse a las posibilidades que nos ofrecía el lenguaje HTML, junto con algunos recursos externos (ej. actividades evaluadoras en lenguaje Javascript, correo electrónico personal).

- En primer lugar, se disponía de la posibilidad de **acceso** identificado con una contraseña personal para cada usuario pero no era posible llevar a cabo ningún tipo de seguimiento de accesos o realización de tareas.
- **Los contenidos** se integraron en el espacio web a partir de una página de inicio que enlazaba con todas las demás páginas. A la vez, todas las páginas incluían un menú superior que facilitaba la navegación interna. Por tanto, la navegación se promovía mediante hipervínculos externos e internos (fig. 4.19).

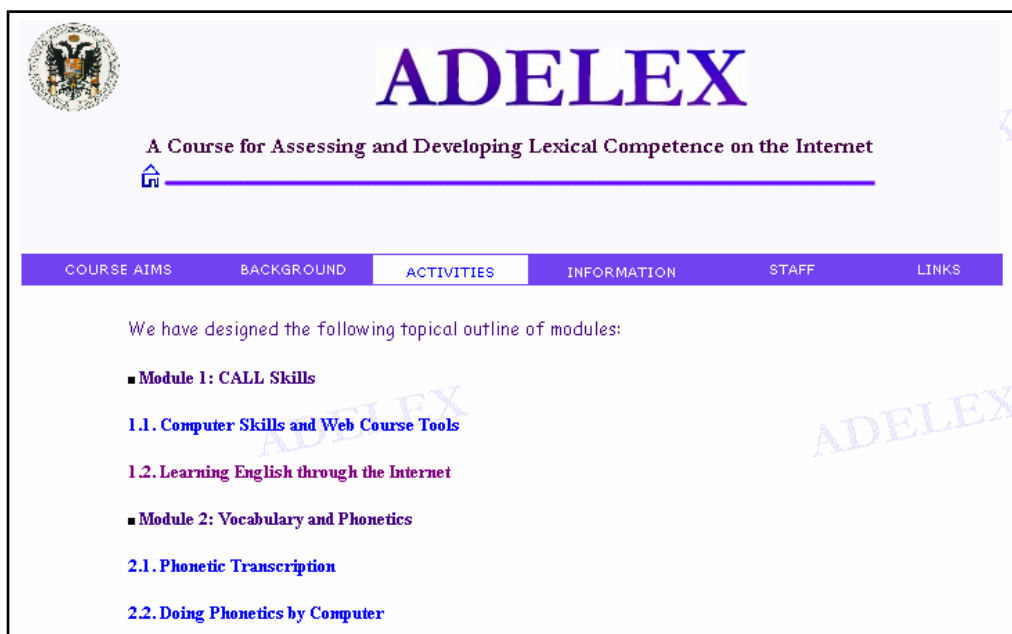


Fig. 4.19

- **La comunicación** con los profesores y alumnos se realizaba mediante cuentas de correo electrónico personales y foros externos al programa.
- En cuanto a **la evaluación** se utilizaron varios procedimientos:
- Tareas realizadas en formato texto (ej. doc) y adjuntadas por correo electrónico para ser evaluadas por el tutor.
- **Formularios CGI** con distintos tipos de preguntas (opción única, opción múltiple, párrafo, etc.) que se realizaban *online*. Los datos completados son recibidos por el tutor por correo electrónico, que realiza la evaluación personalmente, enviando los resultados por medio de las cuentas personales de correo electrónico (fig. 4. 20).
- **Tests** de auto-evaluación por medio de ejercicios variados creados con el programa de autor Hot Potatoes y otras plantillas de autor.
- **Recogida de datos** de opinión por medio de formularios CGI y herramientas de autor *online* gratuitas.

Learning with Online Dictionaries, Form Activity 3- Task D

Student Name

Verbs	Meaning	Pronunciation	Past form	Past part.	Ing-form	Grammar*
Lie	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Lie	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Lay	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Submit Reset

Fig. 4.20

4.9.5 Desarrollo de las actividades en la plataforma WebCT

En la segunda experiencia, una vez que la Universidad de Granada opta por la plataforma WebCT, se adaptan los contenidos ya diseñados anteriormente a las herramientas e instrumentos que ofrece el nuevo entorno educativo. Veamos

algunos de los factores a considerar para el nuevo diseño técnico-instructivo, aunque no repetiremos los detalles que ya se han descrito al examinar la plataforma WebCT en el ap. 4.9.1.1.

- **El acceso** es igualmente identificado pero lo más importante es la existencia de un seguimiento detallado.
- Una vez que se administran **los contenidos** en los distintos módulos y apartados, el curso queda organizado por el mismo sistema y la navegación se lleva a cabo mediante la estructura de menús (lateral, superior y de contenidos), por lo que es mejor eliminar el menú de navegación añadido y los hipervínculos que enlazan unas páginas con otras. Por otro lado, hay que destacar la existencia de contenidos tan útiles como el glosario y los consejos.

Homepage > · Forum > All				
746.		<input type="checkbox"/> Re: dudillas	Main	Adelex
747.		<input type="checkbox"/> CHAT	Main	Adelex
748.		<input type="checkbox"/> New forum	Comments on the News	Adelex
749.		<input type="checkbox"/> WE WILL TURN VEGGIE BY 20...	Comments on the News	Adelex
750.		<input type="checkbox"/> Re: READING 6	Readings	JAVIER
751.		<input type="checkbox"/> A revolutionary robot nam...	Comments on the News	LUCIA
752.		<input type="checkbox"/> Chat	Module 4	PAULIN
753.		<input type="checkbox"/> sesion on Friday!!!	Main	ALEJAN
754.		<input type="checkbox"/> Re: CHAT	Main	MONIC
755.		<input type="checkbox"/> Re: sesion on Friday!!!	Main	MONIC

Fig. 4.21

- En cuanto a **la comunicación**, existe una gran diferencia, ya que el uso de la plataforma permite una mayor interacción y cohesión en el grupo, sobre todo por el uso de las herramientas asincrónicas permanentes: correo electrónico interno, grupos de trabajo y foros de discusión (fig. 4.21), de forma que el planteamiento de muchas actividades varía sustancialmente.

- **La evaluación** cuenta con un mayor número de posibilidades, y sobre todo, muchas actividades son corregidas por el sistema. El registro de realización y resultados de tareas y tests, y las herramientas estadísticas son de inapreciable valor para seguir el progreso de los alumnos. En consecuencia, lo recomendable a la hora de diseñar actividades, es procurar utilizar las herramientas evaluadoras que ofrece la plataforma, aunque, por su valor pedagógico, se mantienen actividades de auto-evaluación creadas con Hot Potatoes y otras herramientas de autor.

En la siguiente tabla se resumen las características de la administración en un sitio web que utiliza algunos recursos añadidos y la plataforma WebCT, como plataforma representativa de los sistemas de gestión de cursos virtuales.

SITIO	PLATAFORMA WebCT
ACCESO Y SEGUIMIENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificado • No seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificado • Seguimiento de: nº visitas, tiempo (momento y duración), páginas visitadas, mensajes leídos y escritos, bloc de notas, glosario
CONTENIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Página inicial de actividades • Menú superior • Enlaces internos entre actividades • Enlaces externos a recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Menú de módulos (árbol) • Menú superior de navegación interna a Tests, recursos y herramientas específicas. • Otros: glosario, consejos, lecturas, páginas de referencia
COMUNICACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuentas correo personales • Foro o Chat en sitios externos 	<ul style="list-style-type: none"> • Asíncronas: correo interno, foros de discusión, grupos de trabajo. • Sincrónicas: Chat, pizarra electrónica • Páginas personales de tutores y alumnos
EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • No estadística o registro • Evaluadas por el tutor: documentos adjuntos por e-mail (.doc) y formularios cgi (opción única, múltiple, párrafo) • Autoevaluables: ejercicios de Hot Potatoes y otras herramientas de autor 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística y registro de resultados • Evaluadas por el tutor: tareas (<i>assignments</i>), <i>quizzes</i> y tests de respuesta abierta • Evaluadas por WebCT: ejercicios y tests de respuesta cerrada • Autoevaluables: ejercicios de Hot Potatoes y otras herramientas de autor

Tabla 4.3 Resumen de las características de un sitio web y de WebCT

CAPÍTULO 5 LA WEBQUEST

En este capítulo se describe el modelo de WebQuest tal y como ha sido definido y desarrollado por su creador Bernie Dodge (1995a) y por otros educadores que igualmente le han dedicado su atención. Para ello se analizan todos aquellos aspectos de interés en relación tanto con los elementos primordiales de la WebQuest como con los adyacentes. Asimismo, se profundiza en los fundamentos teóricos del modelo, especialmente en su correspondencia con otros modelos constructivistas de aprendizaje. Por último, se analiza la evolución de la WebQuest hasta el momento y la documentación e investigación existente en torno al uso pedagógico de la misma. Todos estos puntos se estudian sobre todo desde la perspectiva del uso de la WebQuest para la enseñanza de cualquier área de aprendizaje en general, aunque en algunas ocasiones se hacen referencias concretas al área de lenguas extranjeras.

5.1 Definición y atributos de una WebQuest

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en los capítulos anteriores acerca del uso pedagógico del ordenador y de la Web como entorno de aprendizaje constructivo, podemos decir que una WebQuest constituye una actividad práctica de aprendizaje significativo, en la que el ordenador tiene un rol de herramienta y el alumno construye su propio conocimiento a partir de la investigación que realiza y de la transformación de la información encontrada; todo ello utilizando recursos auténticos de la WWW y ayudado por el “andamiaje” que le facilita el profesor, con el objetivo de cumplir una tarea final. Este proceso de aprendizaje requiere una

participación activa e interactiva del alumno que, además, normalmente trabaja en grupo y adopta roles diferentes, por lo que, con la WebQuest se incorporan también las ventajas del aprendizaje cooperativo. Como se verá más adelante, todas estas características tienen mucho en común con los enfoques instructivos de los que se nutre el trabajo por proyectos y resolución de problemas y el aprendizaje por tareas. Pero, analicemos, en primer lugar, cuáles son los orígenes de la WebQuest, así como su definición y los atributos más destacados de la misma.

5.1.1 Los orígenes de la WebQuest

Antes de que la WWW comenzara a ser utilizada por los docentes, Dodge había participado ya en una experiencia empleando las nuevas tecnologías denominada *The San Diego Microworld Project*, que, según sus propias conclusiones (Dodge y Muñoz, 1997), sirvió de base para el posterior diseño del modelo de WebQuest. Dicho proyecto se llevó a cabo de forma experimental entre los años 1990 y 1994 en la escuela *O'Farrel Community School*, que contaba con un alto porcentaje de inmigrantes y un nivel socioeconómico desfavorecido. En el proyecto todos los alumnos del centro debían implicarse en la creación de *interactive 'microworld' adventure games* que fueran interesantes por su trasfondo cultural (Dodge y Muñoz, 1997). Básicamente se adoptó un enfoque interdisciplinar y de trabajo colaborativo y se plantearon escenarios culturales diferentes, desde los que se desarrollaría cada *microworld*, exigiendo la adopción de roles por parte de los alumnos. Para la realización del proyecto se utilizaron los recursos bibliográficos disponibles y un sistema de autor desarrollado a partir de una plantilla de *Hypercard* denominado *Cabrillo*: "a tool for the creation environments for exploration" (Dodge y Muñoz, 1997:3). Los resultados del proyecto demostraron, a través de la observación de la experiencia y de los trabajos multimedia elaborados, que los alumnos habían adquirido un amplio conocimiento sobre el periodo y el espacio cultural en el que se habían inmerso mediante la investigación de los recursos, y la interacción y debate entre ellos. Dodge y Muñoz (1997) resumen las conclusiones del proyecto en los siguientes principios que, sin duda, influyeron en el modelo de WebQuest que fue diseñado por Dodge poco después de concluir el *San Diego Microworld Project*:

- a. Un proyecto constructivista tiene más posibilidades de éxito si incorpora un cierto grado de estructura.
- b. El ofrecer la oportunidad de adoptar roles específicos normalmente beneficia a aquellos alumnos que no suelen tener éxito en un entorno de clase tradicional.
- c. En un proyecto que invita a la creatividad y que permite un final abierto a múltiples posibilidades, es importante establecer límites realistas que faciliten que el proyecto se lleve a cabo sin extenderse demasiado en detalles poco relevantes.
- d. El tiempo es muy valioso, y por tanto, a la hora de diseñar unidades constructivistas, es importante minimizar el tiempo que se emplea en aquellas tareas que no contribuyen al aprendizaje.
- e. Para que una innovación se institucionalice es preciso que los creadores del proyecto la compartan deliberadamente a fin de que el mayor número de educadores se sientan partícipes y colaboren.

Es fácil encontrar la semilla de la WebQuest en dicho *Microworld Project*. El segundo antecedente que también inspiró a Dodge para la definición del modelo de WebQuest en 1995, fue una experiencia práctica en el aula de un curso para profesores que impartió en ese mismo año. Según él mismo relata (Dodge, 1996a; Starr, 2000b), su intención inicial era mostrar a dichos profesores el funcionamiento de un *software* de simulación denominado *Archaeotype* pero, al no contar físicamente con dicho *software*, les propuso una tarea de investigación en grupos para conocer en qué consistía el mismo. Para realizar la tarea contaron con una serie de recursos impresos y en Internet, una entrevista a través de *chat* con uno de los desarrolladores del *software* y una videoconferencia con un profesor que había utilizado el programa. Durante la clase, Dodge apenas intervino y los alumnos sacaron sus propias conclusiones de la investigación sobre el *software Archaeotype* y sobre cómo podrían usarlo en sus respectivos centros de trabajo¹. Según Dodge esta actividad era un claro ejemplo de lo que él denominó “Active Learning on the

¹ El desarrollo de esta primera experiencia se puede observar en la siguiente dirección
«<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/ArchResults/ArchResults.html>»

Web” que, entre otras cosas, hacía posible que los muros de la clase se abrieran al mundo por mediación de la Web (Dodge, 1996a). La experiencia resultó muy satisfactoria y basándose en ella Dodge definió el modelo al que daría el nombre de WebQuest, término que hasta ese momento era inexistente en los documentos que se encontraban en la WWW. Poco después Dodge describía el modelo en el artículo seminal sobre la WebQuest (Dodge, 1995a) y su colaborador Tom March elaboraba la primera WebQuest destacable en base a dicho modelo, *Searching for China*² (Starr, 2000b).

5.1.2 Definición de WebQuest según Bernie Dodge

En el trabajo citado anteriormente, Dodge (1995a) definió la WebQuest como: “an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet” (1995a:1). Si nos atenemos a esta sencilla definición podría decirse que muchas otras actividades que utilizan recursos de la Web son también una WebQuest (Starr, 2000b; Fiedler, 2002). Sin embargo, el modelo de WebQuest es mucho más preciso y, por ello, es necesario matizar esta definición con los atributos propios de una WebQuest. Según Dodge (Starr, 2000b), la idea clave que distingue una WebQuest de otro tipo de actividades basadas en la Web está relacionada con la promoción de los procesos cognitivos de nivel superior:

A WebQuest is built around an engaging and doable task that elicits higher order thinking of some kind. It's about doing something with information. The thinking can be creative or critical, and involve problem solving, judgement, analysis, or synthesis. The task has to be more than simply answering questions or regurgitating what's on the screen. Ideally, the task is a scaled down version of something that adults do on the job, outside school walls. (Starr, 2000b:2)

Es decir, esta actividad no se utiliza simplemente para copiar datos sin ningún tipo de transformación o para llevar a cabo tareas simples de comprensión, sino que, en

² La WebQuest *Searching for China* se encuentra en la siguiente dirección:

«<http://www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html>»

el procedimiento de desarrollo de una WebQuest, es necesario que se lleven a cabo procesos de análisis, síntesis y evaluación de la información que se obtiene a través de la Web. Además, Dodge cuestiona el uso educativo de la Web de forma indiscriminada sin una guía que colabore a que el alumno emplee su tiempo eficazmente. Todo esto lo lleva a enunciar una definición más completa de esta estrategia:

[A WebQuest is] an inquiry-oriented activity in which most or all of the information used by learners is drawn from the Web. WebQuests are designed to use learners' time well, to focus on using information rather than looking for it, and to support learners' thinking at the levels of analysis, synthesis, and evaluation. (Dodge, 2001a:6)

Para concretar mejor el tipo de procesos cognitivos que los alumnos pueden llevar a cabo en una WebQuest, Dodge (1995a) se apoya en el modelo de dimensiones de pensamiento y aprendizaje de Marzano et al. (1988) y Marzano (1992). Según este modelo, existen cinco categorías de pensamiento que se corresponden con las "cinco dimensiones del aprendizaje" que siguen:

- 1ª dimensión: actitudes y percepciones,
- 2ª dimensión: adquirir e integrar el conocimiento,
- 3ª dimensión: extender y refinar el conocimiento,
- 4ª dimensión: usar significativamente el conocimiento,
- 5ª dimensión: hábitos productivos de pensamiento,

Estas cinco dimensiones del aprendizaje no se encuentran aisladas sino que se relacionan entre sí como se ve en el esquema tomado de Marzano y Pickering (1997).

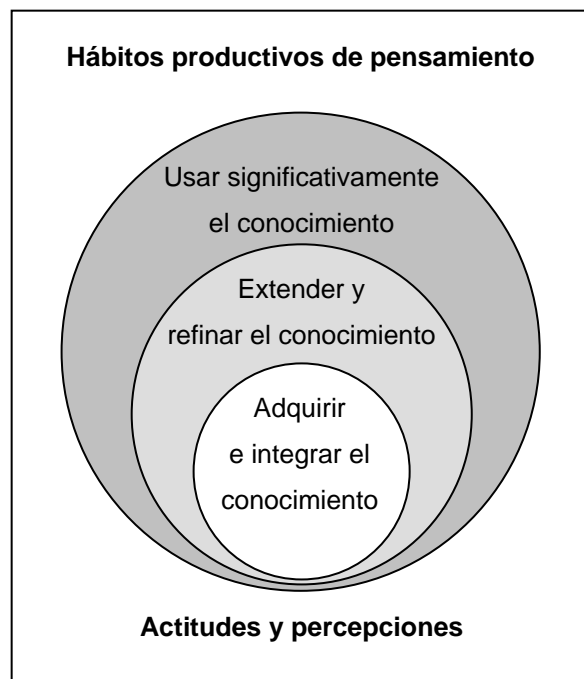


Fig. 5.1

Las actitudes y percepciones y los hábitos mentales productivos se encuentran en el trasfondo de cualquier actividad de aprendizaje, de manera que si las condiciones en estas dos dimensiones son favorables ello repercutirá en el desarrollo del aprendizaje. Las otras tres dimensiones centrales se encuentran interconectadas de modo que el uso de procesos cognitivos de la cuarta dimensión, esto es, el uso significativo del conocimiento, presupone que también se están produciendo procesos que corresponden con las otras dos dimensiones, y la tercera dimensión, extensión y refinamiento del conocimiento, también implica la adquisición e integración del mismo (Marzano y Pickering, 1997).

Dependiendo del nivel de aprendizaje que reclamemos de los alumnos, estos tendrán que llevar a cabo determinados procesos cognitivos asociados con cada una de las dimensiones. Basándose en este modelo y en la duración temporal de la actividad, Dodge (1995a) estableció dos tipos de WebQuests:

WebQuest de corta duración (*short term WebQuest*). Su objetivo se corresponde con la segunda dimensión de aprendizaje, es decir, la adquisición e

integración del conocimiento, y se desarrolla a lo largo de una a tres sesiones de clase. Para adquirir e integrar el conocimiento los alumnos deben ejecutar procesos cognitivos como analizar, organizar e interiorizar la información, de este modo, al final de una WebQuest de corta duración se puede decir que: "a learner will have grappled with a significant amount of new information and made sense of it" (Dodge, 1995a:1)

WebQuest de larga duración (*long term WebQuest*). En ella el objetivo se amplía a la tercera dimensión del aprendizaje, extendiendo y refinando el conocimiento sobre un tema. Según Dodge (1995a), una WebQuest de larga duración se desarrolla normalmente a lo largo de varias semanas. Para llevarla a cabo, los alumnos necesitan poner en práctica algunos de los procesos cognitivos que Marzano (1992) asocia con la tercera dimensión: comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores, construir apoyos, abstraer y analizar perspectivas. Así, una vez completada una WebQuest de larga duración: "a learner would have analyzed a body of knowledge deeply, transformed it in some way, and demonstrated an understanding of the material" (Dodge, 1995a:1)

A la vista de esta clasificación, queda claro que se pueden plantear WebQuests con distintos grados de complejidad cognitiva. No obstante, en nuestra opinión, la asociación entre las dimensiones del aprendizaje que se ponen en juego y la duración temporal que Dodge (1995a) establece puede no cumplirse en muchas ocasiones, ya que, el proceso de ejecución de una WebQuest se ve afectado por otros muchos factores circunstanciales, como por ejemplo: la edad, el nivel de los alumnos, el conocimiento previo del tema, etc., y todos ellos pueden influir en la temporalización de la actividad.

5.1.3 Atributos de una WebQuest

En la definición del modelo de WebQuest Dodge (1995a, 1998a, 1998b) incluye una serie de atributos de la WebQuest divididos en críticos y no críticos. Entre los críticos Dodge (1995a) considera las partes que deben componer una WebQuest. En esta sección del capítulo vamos a comentar sucintamente cuáles son estos atributos, aunque, más adelante en este capítulo, analizaremos los apartados de que se compone una WebQuest con más detalle:

- ❖ **La introducción** establece el marco en el que tiene lugar la actividad y aporta alguna información previa sobre el tema de la WebQuest.
- ❖ **La tarea** constituye la parte fundamental de la WebQuest y es aquella que los alumnos deben llevar a cabo para cumplir con los objetivos de la actividad. Por definición debe ser factible e interesante (Dodge, 1995a).
- ❖ **Los recursos** normalmente consisten en una selección de enlaces a los sitios de interés para encontrar la información relevante. Estos no están limitados a documentos de la Web, también pueden referirse a libros o revistas o a algún tipo de interacción con expertos vía correo electrónico, *chats*, etc.
- ❖ **El proceso** describe detalladamente los pasos a seguir para llevar a cabo la tarea. Dentro de él se incluye **el andamiaje o scaffolding** que constituye una guía para que los alumnos puedan cumplir los pasos del proceso.
- ❖ **La evaluación** establece qué criterios y valores se tendrán en cuenta para evaluar la tarea final.
- ❖ **La conclusión** que recuerda lo que se ha aprendido y anima a continuar con el aprendizaje.

Dodge estableció y definió cinco de estas partes en el primer momento en que fijó las características de las WebQuests: introducción, tarea, proceso, recursos y conclusión. Posteriormente añadió el módulo de la evaluación (Dodge, 1998a), aportando un factor de fiabilidad a la actividad que se realiza. Por otro lado, en las últimas plantillas del modelo propuestas por Dodge (1998b), el apartado de recursos aparece integrado dentro del módulo de proceso, de manera que los enlaces y otros recursos se incluyen asociados a cada uno de los roles que suelen asignarse a los alumnos. Esta inclusión del apartado de recursos dentro del proceso (vinculándolos a las actividades en las que van a necesitar) supone un refuerzo instructivo de la WebQuest (Novelino Barato, 2004).

Para continuar, entre los **atributos no críticos** de la WebQuest Dodge (1995a) considera los siguientes:

- ❖ Las WebQuests son **actividades en grupo** aunque excepcionalmente podrían ser llevadas a cabo individualmente, en el caso por ejemplo de la educación a distancia.

- ❖ Las WebQuests deben contener alrededor de la estructura básica **elementos motivadores**. Esto se consigue, sobre todo, con la creación de escenarios en los que los alumnos desempeñan roles variados, lo que promueve la interacción real o simulada con personajes del escenario propuesto, etc.
- ❖ Por último, la utilización de esta estrategia no está limitada a un área de conocimiento o una disciplina, sino que más bien contiene en sí misma la idea de la **interdisciplinariedad**. Aunque Dodge (1995a) recomienda que se comience diseñando WebQuests para una única disciplina o área hasta que se domine el formato.

5.1.4 Definición y atributos según la perspectiva de Tom March

Tom March que colaboró con Bernie Dodge desde los primeros momentos del modelo de WebQuest, continúa siendo la otra autoridad de esta materia. En realidad, ha sido March (2000b, 2003) quién más se ha esforzado en establecer claramente qué es y qué no es una WebQuest. Como ya vimos en el capítulo anterior, al hablar de algunos modelos constructivistas, en ese intento de distinguir cuándo debe llevarse a la práctica una WebQuest y no otro tipo de actividad, March (1996, 1997a, 2000a) ha elaborado una taxonomía de actividades basadas en el aprendizaje en la Web, con formatos y objetivos de aprendizaje diferentes, en que se va incrementando la complejidad de su realización. La actividad más sencilla sería la que denomina *Topic Hotlist* y la más compleja la WebQuest. Su recomendación es que se debe empezar a diseñar actividades en progresión de complejidad. En su opinión, antes de diseñar una WebQuest hay que decidir cuál es el objetivo instructivo en cada caso y comprobar qué tipo de actividad sería el más apropiado:

For example, sometimes our goals focus on independent research, knowledge acquisition, affective engagement, or concept attainment. In these situations, it's a more effective use of everyone's time to consider learning-centered scaffolds other than WebQuests, such as a Topic Hotlist, Knowledge Hunt, Subject Sampler, or Concept Builder, respectively. (March, 2000b:56)

En la siguiente tabla (March, 2000a:56) ofrece un esquema en el que se explican las distintas formas de utilizar la Web en la educación, según sea el objetivo del aprendizaje:

Scaffold Type	Learning Process Goal
Topic Hotlist	Open exploration of a topic
Knowledge Hunt	Acquisition of defined knowledge
Subject Sampler	Affective connection to a subject
Insight Reflector	Facilitation of personal reflection
Concept Builder	Development of new concepts
WebQuest	Problem solving and creative thinking

Tabla 5.1 Tipo de actividad según el objetivo que se pretende.

Cada una de estas actividades se utilizan con el objeto de promover las experiencias cognitivas y afectivas que los alumnos requieren en cada momento, que coincidirán con las que se muestran en la columna de la derecha (March, 2000a). Las actividades menos complejas que las WebQuests pueden constituir actividades cuyo fin esté en sí mismas, sin necesidad de continuidad, pero por otro lado, pueden prepararse como actividades preliminares a la WebQuest (March, 2000a). Por ejemplo, en opinión de March (1999a) las actividades *Knowledge Hunts* o *Subject Samplers* constituyen dos buenas formas de comenzar a integrar la Web en la clase como un paso previo a la WebQuest, ya que conceptualmente son más fáciles de entender (March, 1999a). La primera actividad, también denominada *Treasure* o *Scavenger Hunt*, se utiliza simplemente para adquirir conocimiento de un tema en cuestión, para ello, el profesor debe seleccionar una serie de recursos de la Web que contienen información relevante acerca del tema y lanzar una serie de preguntas que deben ser contestadas utilizando dichos recursos (March, 1996). En cuanto a las actividades que March (1996) denominada *Subject Samplers*, se utilizan para implicar a los alumnos en actividades que, desde su propia perspectiva, pueden encontrar interesantes; el objetivo final que se pretende es que los alumnos desarrollen actitudes positivas y se relacionen con el tema

afectivamente. De entre todas estas actividades la WebQuest es la actividad que no sólo invita a la adquisición de conocimiento o a la implicación afectiva sino que, ante todo, es una actividad constructiva que coadyuva a los alumnos a construir el conocimiento a través de la investigación y la toma de decisiones en colaboración (March, 1996). De nuevo la idea clave es hacer algo con la información (Starr, 2000b), es decir, transformar la información en otra cosa (Dodge, 1998a) y la recomendación de March es que en caso de que sea esto lo que se quiere conseguir la WebQuest es la respuesta:

If the question involves wanting to help students use newly acquired knowledge to construct meaning on a complex topic— preferably in a way that motivates working together and testing ideas in a real world context—then WebQuests can be a pretty good answer. (March, 2000b:55)

Esta idea de la transformación de información es representada con el siguiente esquema gráfico (March, 2003:43):

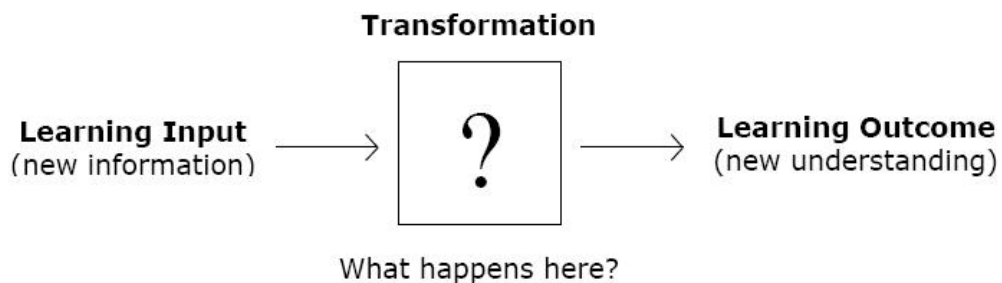


Fig. 5.2

March (2003) cuenta cómo este esquema fue dibujado por Dodge en los primeros tiempos de la WebQuest, en una de las múltiples sesiones en las que ambos examinaban la naturaleza de la misma: “The box was where newly acquired information underwent a transformation into new understanding” (March, 2003:42) de manera que, según March, el atributo crítico más importante de una WebQuest es hacer posible y facilitar dicha transformación. Muchas actividades que se

nombran como una WebQuest no lo son en realidad, porque la tarea que conllevan finaliza antes de que ocurra alguna transformación. Teniendo en cuenta todo esto, March ha revisado la definición original de la WebQuest expresándola como sigue:

A WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests do this in a way that inspires students to see richer thematic relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes. (March, 2003:43)

Como se observa, esta definición pretende no dejar lugar a dudas de lo que significa el término WebQuest, recogiendo todos los atributos fundamentales de la misma. En ella March hace referencia a lo que él denomina *open-ended question o essential question* que es uno de los atributos de la WebQuest que él añade al modelo de Dodge (1995a, 1998a). Esta **pregunta esencial** está relacionada con la tarea, aunque no la sustituye sino que colabora en la realización de la misma. March contrasta así ambos elementos: "Whereas the Question identifies what will go on in the minds of learners, the Task defines how that learning will materialize" (March, 1997b:8), de manera que la pregunta se relaciona con los procesos cognitivos y la tarea con el producto físico de la WebQuest. En su opinión, la pregunta esencial tiene un valor motivador fundamental en una WebQuest porque necesita ser contestada e invita a la investigación (March, 1998a). Además March (2003) aporta dos razones más para utilizar una pregunta junto con la tarea o como formulación de la tarea misma. En primer lugar, la pregunta esencial asegura que el alumno tendrá que hacer algo más que conocer hechos y, en segundo lugar, el uso de una pregunta promueve la activación del conocimiento previo. Esto conecta, a su vez, con otra de las diferencias entre los atributos del modelo de Dodge y la idea que March tiene de una WebQuest efectiva, así March (2000b) considera que una WebQuest también debe incluir una **fase que permita la adquisición de conocimiento previo** acerca del tema. El último aspecto en el que March (2000b; 1997b) difiere de Dodge es que, en opinión del primero, la WebQuest debe servir

para establecer “**a real-world retroalimentación loop**” (March, 2000b:55), por lo que defiende que, siempre que sea posible, los alumnos deben establecer contacto con las personas del mundo real que les puedan aportar alguna información de su interés. En su opinión, este contacto con los expertos convierte a la WebQuest en una experiencia de aprendizaje realmente auténtica y legitima los esfuerzos que los alumnos realizan (March, 1997b) y, además, gracias a las oportunidades que la Web ofrece para la comunicación a través de correo electrónico, no es difícil de llevar a cabo. Por supuesto, no se trata de que los alumnos pregunten sin más por información que ellos mismos pueden localizar, sino más bien de proponer hipótesis y pedir opiniones. A pesar de las variaciones planteadas por March respecto del modelo estándar de WebQuest (Dodge, 1995a, 1995b, 1998a), esto no significa la propuesta de un modelo de WebQuest distinto, sino más bien alternativo, porque la esencia de ambos es la misma y, en realidad, solamente representan dos perspectivas un poco diferentes debido a la experiencia docente de cada uno de estos autores.

Finalmente, para completar la visión que March (1998a) tiene de la WebQuest, añadiremos que, según él, la WebQuest es una estrategia eficaz por algunas razones que podemos resumir en tres puntos:

- a. La motivación de los alumnos y la autenticidad de las tareas.
- b. La promoción de los procesos cognitivos superiores.
- c. La colaboración y cooperación entre los alumnos.

La segunda razón ha sido explicada suficientemente con anterioridad. La primera y la tercera serán tratadas en profundidad más adelante.

5.1.5 Otras definiciones

En este punto nos parece oportuno incluir otras definiciones que, aunque no añaden nada nuevo al modelo de WebQuest, nos ofrecen otros enfoques de ésta. En primer lugar, vamos a referirnos a la definición que Hanson (2001) hace, desde la perspectiva de la WebQuest como un modelo constructivista de aprendizaje en la Web:

A WebQuest is a learning environment supported by extensive Internet and other resources which prompts learners to inquire and construct meaning through collaborative research, critical thinking and decision making. Activities in a WebQuest mirror the analytic, interpretive, creative and expressive uses of ICT increasingly characteristic of sophisticated workplace settings. (Hanson, 2001:2)

Lo interesante en esta definición es la referencia a la WebQuest como un entorno de aprendizaje que refleja los usos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, cada vez más característicos de los entornos de trabajo complejos y sofisticados.

Otra definición a la que nos gustaría hacer referencia es la que Barba (2002) ha propuesto, como una definición completa y correcta de la WebQuest:

Una WebQuest es una actividad de investigación guiada con recursos Internet que tiene en cuenta el tiempo del alumno. Es un trabajo cooperativo en el que cada persona es responsable de una parte. Obliga a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel y prioriza la transformación de la información. (Barba, 2002:2)

Carme Barba es una de las docentes que más atención está dedicando a la estrategia de la WebQuest en el ámbito español. Según esta autora la WebQuest es "una de las metodologías más eficaces para incorporar Internet como herramienta educativa para todos los niveles y para todas las materias." (Barba, 2002:1). En su opinión, existen cinco motivos para utilizar la WebQuest, que resumimos en los siguientes párrafos:

- El trabajo cooperativo y el fomento de la responsabilidad.
- Los excelentes recursos que se pueden encontrar en la Web respecto de la calidad, actualización, nivel de los alumnos, etc.
- La promoción de la validez del trabajo de los alumnos.
- El carácter instructivo de la actividad que permite que el alumno sepa en todo momento dónde se encuentra.
- La ampliación de la autonomía de trabajo en cuanto a espacio y tiempo.

Por último, es de reseñar la comparación que Vidoni y Maddux (2002) llevan a cabo entre la WebQuest y los marcos de promoción del pensamiento crítico. Así partiendo de la definición que recoge Weinstein de lo que significa el pensamiento crítico: “skillful, responsible thinking, that facilitates good judgment because it (a) relies on criteria, (b) is self-correcting, and (c) is sensitive to con-text” (Weinstein, 2000:41, *apud* Vidone y Maddux, 2002), estos autores analizan el modelo de WebQuest y constatan que cumple con las condiciones de dicho marco, concluyendo que:

The WebQuest is one format of Web-based learning that teachers may wish to incorporate into their instruction because it provides students structure and safety. It also appears that WebQuests may be useful in the quest to find ways to develop or enhance critical thinking skills in students. (Vidoni y Maddux, 2002:115)

5.2 Criterios para elaborar y evaluar una WebQuest

Ya hemos visto cómo March (2003) se ha ocupado especialmente de establecer cuándo conviene diseñar una WebQuest y qué atributos debe tener una WebQuest que la distinguan de lo que no lo es. Pero este autor no sólo se limita a decir que la tarea de una WebQuest debe suponer una transformación de la información en algo nuevo y que debe de activar procesos cognitivos de orden superior, sino que, además, explica algunas técnicas que nos pueden ayudar a distinguir si nuestro diseño es lo que debería ser.

La primera pregunta clave sería “Could this learning be achieved just as effectively without the Internet?” (March, 2003:44), en caso de una respuesta afirmativa, no tendría sentido pensar en diseñar una WebQuest. Pero si la respuesta es negativa y consideramos que las posibilidades que la Web nos ofrece son fundamentales para la actividad, entonces habría que decidir si lo que necesitamos para cumplir nuestros objetivos es plantear una WebQuest u otro tipo de actividad. Esto lo podemos decidir contrastando nuestros objetivos con los que se asocian a las distintas tareas en la tabla 5.1. En segundo lugar, una vez que se diseña la WebQuest, con objeto de discernir si la pregunta y la tarea realmente implican algún tipo de transformación significativa, March propone varias preguntas

que podemos hacernos y que pueden ayudar para seguir cambiando la pregunta y la tarea hasta que nos satisfaga plenamente. Dichas preguntas son: “Could the answer be copied and pasted?” (March, 2003:45), o, “When the students are involved in answering the Question, what kind of thinking are they doing?” (March, 1998e:1). Si la respuesta es *knowledge acquisition*, todavía no tenemos una WebQuest y necesitaremos cambiar la pregunta. Si la respuesta es negativa, entonces podremos tratar de ver si se produce algún tipo de transformación con la siguiente pregunta: “Does the task require that students make something new out of what they have learned?” (March, 2003:45). Según March la expresión “something new” no significa una recopilación de información que no necesite ningún tipo de procesamiento de datos. De esta forma, aplicando las preguntas anteriores, el diseñador irá acercándose a la creación de una WebQuest de calidad. A continuación (tabla, 5.2), hemos reunido todas las preguntas traducidas y ordenadas según el momento en el que se deben aplicar.

Momento del diseño	Preguntas para evaluar la WebQuest
Antes de iniciar el diseño	¿Podría aprenderse lo mismo sin utilizar la Web? O ¿Es el uso de la Web esencial para que se lleve a cabo este aprendizaje?
Una vez diseñada: acerca de la pregunta	¿La respuesta podría ser contestada copiando y pegando? ¿Qué tipo de actividad cognitiva deben realizar los alumnos cuando contestan la pregunta? ¿Implica sólo adquisición de conocimientos o algo más?
Una vez diseñada: acerca de la tarea	¿Requiere la tarea que los alumnos hagan algo “nuevo” con lo que han aprendido? ¿Es algo realmente nuevo o es sólo recopilar datos de otra forma sin ningún tipo de procesamiento?

Tabla 5.2 Preguntas para la evaluación de una WebQuest

Para guiar en la creación de una WebQuest de calidad, March (1998c, 1998d) ha elaborado una hoja de evaluación del diseño de la WebQuest y una

plantilla que nos ayuda a distinguir si cada una de las partes de la WebQuest está bien definida y se corresponde con el modelo. Los aspectos que se evalúan en dicha hoja de evaluación son (March, 1998d):

1. Un comienzo atractivo.
2. La calidad de la pregunta-tarea.
3. Base de conocimiento común para todo el grupo.
4. Definición de los roles.
5. Uso de la Web.
6. Transformación del pensamiento que se produce.
7. Retroalimentación del mundo real.
8. Conclusión de la WebQuest.

Por último, y continuando con las aportaciones de March (2000c, 2003), una vez que se asegura que la WebQuest cumple con los requisitos que se han sido establecido anteriormente, él propone utilizar un filtro concluyente que puede mejorar la WebQuest, como señalaba en las últimas líneas de su definición:

The best WebQuests do this in a way that inspires students to see richer thematic relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes. (March, 2003:43)

El criterio en cuestión consta de tres elementos: “Real, Rich and Relevant” (March, 2000c:62). Según March, una vez que se ha diseñado una WebQuest se debe analizar en qué medida se adecua a estas tres características y a partir de ese análisis introducir los cambios oportunos para mejorarla.

- ❖ En primer lugar hay que analizar si el planteamiento de la pregunta y la tarea de la WebQuest está hecho desde una perspectiva que la conecta con la realidad, es decir, si de alguna manera se puede conectar con lo que la gente hace en el mundo real.

- ❖ En segundo lugar, la Web hace posible que un mismo tema se aborde desde una perspectiva múltiple mostrando la complejidad de la realidad y la interdisciplinariedad de los temas. De manera que, estas ventajas que la Web nos ofrece redunden en que la experiencia sea más enriquecedora.
- ❖ Por último, la realización de la WebQuest tendrá más éxito si los alumnos sienten que el tema les afecta o tiene alguna conexión con sus intereses: "Students have to be able to find themselves, their concerns, or their interests in the scenarios we spin" (March, 2000c:63). La Web permite acercarse a los temas de una manera global pero a la vez conviene que, posteriormente, se acerque el tema a la situación local de los alumnos para una mayor implicación de los mismos.

En resumen, procurando que las WebQuests que diseñamos cumplan el criterio de "auténtica, rica y relevante" se consigue utilizar las ventajas que la Web como entorno constructivista posee. Esto lo expresa March con las siguientes palabras:

When we stretch ourselves to design WebQuests that make the most of what the medium provides, we are truly working the Web for education. (March, 2000c:63)

Por su parte, Bernie Dodge, aunque fue el creador principal de la WebQuest y su concepto de la misma es idéntico al de Tom March, apenas se ha ocupado de defender que el modelo de WebQuest se utilice para lo que realmente se definió. El mismo March reconoce en la página de entrada a su sitio web que él es en cierto modo el árbitro de la situación, porque puede hacerlo y porque no hay quien se ocupe de ello:

Many educators have expressed frustration that some "WebQuests"... aren't. [...]. So who's Tom March and what makes him the arbiter of what's hot and what's not? The short answer to "Why Tom March?" is "because he can and no one else wants to." (March)³

³ La página de inicio del sitio que Tom March dedica a la WebQuest en la que se encuentra esta opinión se encuentra en la dirección «<http://www.ozline.com/>»

En realidad, Dodge siempre ha animado a que se utilice el término (March, 2000b); sin embargo no ha dedicado tanta atención a defender el modelo de los usos que no se corresponden con el mismo. Por supuesto, sí que ha dejado claro lo qué no es una WebQuest (Starr, 2000b) e igualmente, ha aportado una hoja de evaluación que sirve de ayuda a la hora de evaluar si el planteamiento de una WebQuest es correcto o no. En ella analiza cada uno de los apartados en función de los atributos que una WebQuest debe tener (Dodge y Pickett 2001, Dodge et al. 2001). Si observamos los aspectos que se valoran en esta hoja de evaluación, veremos qué es lo que Dodge ha considerado fundamental para que una WebQuest sea de calidad:

- *La estética en su conjunto:* atractivo visual, navegación y aspectos mecánicos.
- *La introducción:* eficacia motivadora de la introducción y eficacia cognitiva de la introducción
- *La tarea:* conexión de la tarea con el currículo y nivel cognitivo de la tarea.
- *El proceso:* claridad del proceso, andamiaje que se incluye, riqueza del proceso.
- *Los recursos:* relevancia y cantidad de recursos, calidad de los recursos.
- *La evaluación:* claridad de los criterios de evaluación.

(Dodge et al. 2001).

Por otro lado, ha identificado cinco reglas o principios que, en su opinión, colaboran a crear “a great WebQuest ” (Dodge, 2001a). Dichos principios son los que siguen:

1. **Encontrar buenos sitios** (*Find great sites*), lo que significa que los recursos que se utilicen son muy importantes a la hora de plantear una buena WebQuest y pueden facilitar la tarea de los alumnos.
2. **Organizar bien tanto a los recursos como a los alumnos** (*Orchestrate your learners and resources*). En este sentido Dodge (2001a) sugiere utilizar los recursos de los que se disponga de la mejor manera, ya sea un solo ordenador o un aula completa de ordenadores. Además, hace referencia a

una buena distribución del trabajo en equipo y por roles, lo que es fundamental para que el resultado sea óptimo.

3. **Retar a los alumnos a pensar** (*Challenge your learners to think*). La clave está en elaborar una buena tarea, “it’s all about what we ask learners to do with information” (Dodge, 2001a:7). En este aspecto Dodge insiste, al igual que hace March (2003), en la importancia de que la tarea vaya más allá de recopilar la información.
4. **Usar el medio** (*Use the medium*). Una buena WebQuest aprovecha los beneficios que la Web le ofrece. En este punto Dodge (2001a) hace referencia a utilidades como correo electrónico, *weblogs* y a las posibilidades multimedia del medio.
5. **Construir un “andamiaje” para lograr altas expectativas** (*Scaffold high expectations*). Lo que refiere a la ayuda que el profesor proporciona a los alumnos para que aspiren a resultados que sin dicha guía no podrían alcanzar (véase lo relativo al andamiaje más adelante).

Dodge (2001a) denomina a estos cinco principios “The FOCUS principles” basándose en las iniciales de cada uno de ellos en inglés e indicando que son los aspectos en los que el profesor debe centrar (*focus*) su esfuerzo a la hora de diseñar una buena WebQuest. Como vemos, todos estos principios se asemejan a la definición y los conceptos expuestos por March (2003) anteriormente. Asimismo, tendremos ocasión de seguir profundizando en ellos, ya que van a ser desarrollados en mayor o menor detalle en los apartados que siguen.

Una visión peculiar acerca de lo que es una buena WebQuest o no, nos la ofrece Novelino Barato (2004) cuando resume las características de esa cualidad convincente de una WebQuest en la ausencia o presencia de “alma”. Según Novelino Barato, fue el mismo Dodge quien en una ocasión denominó como “WebQuests sin alma” a un conjunto de actividades que por alguna razón no convencían al primero. Novelino Barato no describe con claridad la ausencia o presencia de alma en una WebQuest pero sugiere que la ausencia se percibe en WebQuests poco imaginativas y burocráticas, “sin tareas auténticas y plausibles” (2004:11) o con propuestas de trabajo en grupo que no convencen de su relación con la vida. Por el contrario, las WebQuests con alma constituyen actividades

creativas y alejadas de la tendencia academicista, conectadas con la vida real y portadoras de tareas auténticas. Además, presentan armonía en su diseño y son un reflejo de determinados valores y convicciones, entre los que destaca “la convicción de que aprender es una aventura humana que vale la pena ser vivida” (Novelino Barato, 2004:10).

Para concluir, podemos completar este apartado con una definición, expresada por una profesora del *Mt. Penn Elementary Center in Pennsylvania*, de lo que se puede considerar una buena WebQuest. A nuestro juicio, en esta definición se resumen muy acertadamente algunos de los aspectos tratados anteriormente y, además, se observa bien cómo una WebQuest debe elaborarse desde la perspectiva del aprendizaje centrado en el alumno:

A well-planned WebQuest, Faro told Education World, "has guidance for students, a creative end project with room for flexibility, and links that help answer questions and positively add to the project. A strong WebQuest is designed for students to work independently, allowing the teacher to be a facilitator in students' learning rather than the sole dispenser of knowledge". (Starr, 2000a:1)

5.3 Elementos y apartados de una webquest

Ya se han definido brevemente los elementos esenciales de una WebQuest según el modelo que Dodge (1995a, 1998a, 1998b) propuso y la evolución que ha habido a lo largo del tiempo. Los elementos continúan siendo los mismos que en los comienzos de la WebQuest más el elemento de la *evaluación*, pero los apartados se han reorganizado y se han añadido algunos nuevos destinados a los docentes. En esta sección vamos a analizar en detalle los aspectos más importantes en relación con cada uno de los elementos. Dichos elementos se van a presentar en el orden en que se distribuyen en los apartados de los que consta una WebQuest. Por otro lado, referiremos y comentaremos todos aquellos documentos y guías que tanto Dodge como March han elaborado para facilitar la labor de diseño de una WebQuest.

Para empezar, la siguiente tabla puede servirnos de orientación ya que en ella se muestra, por un lado los elementos que componen una WebQuest y, por otro, los apartados físicos en los que se suele presentar una WebQuest.

Elementos	Apartados
Introducción	Introducción
Pregunta/Tarea	Tarea
Proceso Andamiaje Recursos	Proceso
Evaluación	Evaluación
Conclusión	Conclusión
	Créditos
	Página del profesor

Tabla 5.3 Elementos de una WebQuest y su distribución en apartados

5.3.1 La Introducción de la WebQuest

En general, la introducción de una WebQuest debe ser corta y situar la investigación que el alumno ha de realizar a lo largo de la WebQuest. El propósito de la introducción es doble "prepare and hook the reader" (Dodge, 1998b). Así, en primer lugar, se utiliza para mostrar al alumno el escenario y la situación que servirá de fondo a la realización de la WebQuest; por ejemplo, si la WebQuest se desarrolla en un determinado lugar se puede hacer una breve descripción de éste e incluir una imagen; si es sobre un problema concreto, se pueden describir el contexto del problema brevemente. Igualmente, si la actividad implica la adopción de distintos roles será preciso establecer los detalles en este apartado.

En segundo lugar, la introducción debe ser motivadora para atraer la atención del alumno desde el primer momento. "Debe ser una pieza de comunicación que busque relacionar los probables intereses de los alumnos con el

tema de estudio" (Novelino Barato, 2004:3). Redactar una introducción de este tipo se puede conseguir utilizando los siguientes recursos, solos o en combinación:

- Dirigirse directamente al lector, utilizando la segunda persona;
- Plantear simulaciones de todo tipo: viajes, traslados en el tiempo, relaciones personales y laborales, etc.;
- Utilizar metáforas o anécdotas que atraigan la atención de los alumnos;
- Presentar situaciones en las que el alumno asume la responsabilidad de la situación;
- Hacer preguntas directas al alumno que lo impliquen en la situación, etc.

En relación con esto, Yoder (1999) describe una serie de categorías de escenarios que aparecen con frecuencia en una WebQuest, que son los siguientes:

1. Llevar problemas del mundo actual a la clase: el tema puede ser político, medioambiental, sociológico.
2. Evaluar la historia: los alumnos se convierten en espectadores y testigos de los acontecimientos históricos ocurridos.
3. Crear un producto: la gama de temas para un escenario de este tipo es muy amplia, desde una pintura a un aparato.
4. Tratar con las realidades de la vida: planteando un contexto en el que los alumnos deban enfrentarse a situaciones reales como encontrar un trabajo, hacer un viaje, etc.
5. Despertar la imaginación: en este tipo de escenarios se puede incluso asignar facultades sobrenaturales a los alumnos.

Por último, al final de la introducción se encontrará la "pregunta esencial" que englobaría el aprendizaje que el alumno debe alcanzar a lo largo de la investigación. Esta pregunta emerge de la confluencia de los recursos que se van a usar y de los procesos cognitivos que queremos que los alumnos desarrollen (March, 1998c). Para concretarla, March (1998c) recomienda que se piense en los puntos de vista conflictivos o los aspectos oscuros o poco definidos del tema.

5.3.2 La Tarea de la WebQuest

El apartado de la tarea merece una atención y estudio especial, ya que, según Dodge (2002b) la tarea es la parte más importante de una WebQuest. Por definición: “The task focuses learners on what they are going to do - specifically, the culminating performance or product that drives all of the learning activities” (Dodge, 1998b:2). Dicho de otra forma, la tarea concreta los objetivos curriculares del diseñador en el producto material que se debe realizar y constituye el objetivo hacia el que los alumnos enfocan sus energías (Dodge, 2002b). Una tarea bien diseñada debe ser “doable and engaging” (Dodge, 2002b:1) y, sobre todo, debe provocar un tipo de pensamiento más allá de la simple comprensión. Por su parte, March (1997b) sugiere que, dado que las tareas definen cómo se materializará el aprendizaje, la mejor forma de decidir qué tipo de tarea se debe encargar a los alumnos es pensar en el “producto físico” que deben elaborar. Éste puede ser un mural, un trabajo, una representación o incluso una página Web. La tarea es, por tanto la acción que los alumnos deben llevar a cabo o el producto final que deben desarrollar (March, 1997b).

5.3.2.1 Diseño de la tarea

Pero, como ya se ha visto anteriormente, diseñar bien una tarea implica dos actuaciones:

- a. especificar el producto final de la WebQuest, y
- b. analizar el tipo de transformación de la información que será necesaria para realizar dicha tarea.

Veamos, pues, qué se puede hacer en la práctica para ayudarnos a plantear una buena tarea: En primer lugar, March puntualiza que “the most apt transformative thinking and task” (1999b:1) surge, a menudo, de la combinación del tema, los recursos encontrados en la Web y las necesidades de los alumnos. Teniendo esto en cuenta, para decidir qué tipo de transformación o tarea puede plantearse en relación con un tema dado, March (1999b) propone utilizar un marco que presenta los tres enfoques más habituales que se pueden aplicar al tema con el fin de

generar la tarea, dependiendo de los objetivos del aprendizaje que se persigan. Se trata de preguntarse qué será más importante desde el punto de vista educativo:

- las características o partes del tema,
- la opinión de la gente sobre ese tema, o
- cómo funcionan, ocurren o interactúan las cosas en relación con el tema.

Este análisis puede servir de ayuda para definir el tipo de transformación que podría tener lugar en función de la naturaleza del tema elegido, transformación que constituiría la base de la tarea. El tema, por otra parte, normalmente puede denotar una relación natural con uno de los tres enfoques: “the first tip is to look to the topic and see if there's a natural fit between it and at least one of the three transformative approaches” (March, 1999b:4). Así, por ejemplo, si el tema en cuestión es un asunto que engendra polémica, el enfoque que va a permitir generar la tarea de manera más directa estará relacionado con la opinión de la gente sobre ese tema.

Una segunda forma de decidir la tarea consiste en considerar estos enfoques transformadores “as a sort of progression of complexity” (March, 1999b:4), de esta manera, podremos plantear tareas de menor o mayor complejidad dependiendo de las características de los alumnos. Así, para alumnos de primaria o primeros ciclos de secundaria, analizar los elementos o partes de un tema puede ser un trabajo suficiente. Si además pueden plantearse una tarea en la que analicen puntos de vista diferentes sería un gran logro. Sin embargo, esto mismo sería lo menos que se debería hacer con alumnos de un nivel superior (March, 1999b). En el siguiente grado de complejidad, desde el enfoque de cómo funcionan, ocurren o interactúan las cosas, se pueden plantear tareas donde el alumno deba resolver problemas, expresar hipótesis, etc. En definitiva, aunque el tema sea el mismo, la complejidad de la transformación y de la tarea dependerá de los alumnos a los que esté destinada la WebQuest: “you know your students best and that's why you're the one creating this WebQuest” (March, 1999b:4).

Por su parte, Dodge (1999a) propone que, partiendo del tema, los objetivos y las preguntas esenciales que ya hemos formulado, al menos en nuestra mente

para diseñar la tarea, se puede seguir el siguiente procedimiento que consta de cuatro pasos:

1. **Reunir las piezas:** se trata de pensar sobre el tema tratando de contestar a una serie de preguntas en relación con el mismo. No todas las preguntas son aplicables a todos los temas. Veamos cuáles son estas preguntas junto con el aspecto al que se encuentran ligadas:
 - *Poblaciones:* ¿Cuáles son las cosas, personas, instituciones, etc. que son relevantes en relación con el tema?
 - *Eventos:* ¿Qué hechos importantes se asocian con el tema que nos podrían interesar?
 - *Decisiones:* ¿Qué clase de elecciones o decisiones importantes están relacionadas con el tema?
 - *Problemas:* ¿Qué tipo de problemas se podrían plantear para encontrar una posible solución? Siempre en relación con el tema.
 - *Historias:* ¿Qué historias se incluyen en el tema? (relatos personales, mitos, leyendas, biografías, anécdotas, etc.).
 - *Conflictos:* ¿Qué aspectos del tema presentan algún tipo de conflictos?
 - *Principios:* ¿Qué relaciones condicionales o de causa-efecto se pueden encontrar en el tema?
 - *Complejidades:* ¿Cuáles son las dificultades que se presentan a la hora de comprender las ideas o los sistemas del tema?
2. **Generar las tareas posibles:** las respuestas obtenidas en el paso anterior constituyen la materia prima para el presente paso, de manera que, partiendo de ellas podemos pensar y anotar todas las tareas que se nos ocurran, tratando de no limitar la creatividad. Dodge (1999a) ofrece otra serie de ideas que pueden ayudar a generar estas tareas. Esto es, dado el tema y los aspectos que hemos recogido sobre él en el paso anterior, ¿pueden los alumnos llevar a cabo alguna de las siguientes tareas?:

- Recrear algún acontecimiento importante en forma de artículo periodístico, documental o guión.
- Compilar una base de datos de aspectos importantes: una agenda de personas o lugares importantes, un calendario de acontecimientos, una colección de historias, chistes, manuales, consejos, etc.
- Dada una compilación de datos sobre personas o acontecimientos, etc., hacer algunas generalizaciones sobre los datos o buscar patrones entre ellos.
- Actuar como un detective.
- Recrear un misterio o rompecabezas.
- Diseñar algún producto o planificar algún proceso o evento.
- Tomar una decisión o hacer una elección entre varias alternativas. O elaborar una escala de valoración.
- Transformar la información sobre el tema convirtiéndola en algo completamente diferente, como un poema, una pintura, una gráfica, etc.
- Adoptar roles de personas con intereses opuestos que tienen que llegar a algún tipo de consenso o acuerdo.
- Crear una metáfora para así aclarar y explicar algo complejo.
- Hacer algo nuevo combinando cosas que ya son conocidas.
- Hacer predicciones o plantear hipótesis que se puedan comprobar.
- Ponerse en el lugar de alguien y crear algo desde su perspectiva. Por ejemplo, un diario de viaje. O simular el papel de alguien en alguna situación, como por ejemplo, en una mesa redonda.
- Comunicarse a través de algún medio (escrito, oral, multimedia) como lo harían los adultos en una situación dada.

- Entrevistar a personas relevantes.
 - Intentar cambiar la opinión de alguien sobre el tema en cuestión.
3. **Incubar las ideas durante un tiempo:** dejar aparcado todo durante un día o dos, para que el inconsciente trabaje con todas las ideas almacenadas y volver a retomar el tema.
 4. **Tomar una decisión:** considerando de nuevo los objetivos curriculares, el tema y la pregunta clave que ya teníamos con anterioridad y los recursos con los que contamos, volvemos sobre el paso 2 y señalamos aquellas tareas que encierran más posibilidades de englobar todos nuestros objetivos y de promover los procesos cognitivos que pretendemos. Habrá, pues, que tomar la decisión y seleccionar la tarea que nos parezca más acorde, igualmente se pueden seleccionar otras tareas secundarias que se pueden proponer a lo largo del proceso para ayudar a los alumnos en la realización final.

5.3.2.2 Taxonomía de tareas

Relacionadas con las preguntas del paso 2 del diseño de una tarea propuesto por Dodge (1999a) y basándose en el conocimiento y la experiencia de los profesores que a lo largo de los años han puesto en práctica el modelo de WebQuest, Dodge (2002b) ha elaborado una taxonomía de tareas en la que describe una serie de formatos que han demostrado ser útiles. En total son doce tareas que no se sitúan en ningún orden determinado, salvo las tareas de repetición, que se encuentran en primer lugar por su simplicidad y por estar en la frontera de lo que es y no es una WebQuest. Hay que añadir que la tarea específica de una WebQuest concreta puede combinar elementos de dos o más de estas categorías. A continuación se presenta una tabla en la que se resume *a) el tipo de tarea, b) en qué consiste, c) la descripción y características de la misma, d) los requisitos y las condiciones que se exigen a la tarea para que sea una auténtica WebQuest:*

<p>a. Tipo de tarea</p> <p>b. Consiste en...</p> <p>c. Descripción/Características</p>	<p>d. Requisitos y Condiciones para ser una auténtica WebQuest</p>
<p>a. Repetición</p> <p>b. Realizar un trabajo o informe sobre lo que se ha aprendido.</p> <p>c. Pueden ser utilizadas como un paso interino para adquirir conocimiento previo de un tema y combinarse con otras tareas.</p>	<p>d. El formato y el vocabulario difieren de las fuentes utilizadas (no cortar y pegar).</p> <p>Existe un margen sobre qué incluir en el informe y cómo organizarlo.</p> <p>Se dan procesos de resumir, extraer y elaborar.</p>
<p>a. Recopilación</p> <p>b. Tomar la información de distintas fuentes y ponerlo en un formato común. El resultado podría ser publicado en la Web, o ser algún producto tangible no digital.</p> <p>c. Se usan para familiarizar a los alumnos con un contenido y que practiquen habilidades como seleccionar, elegir, organizar y parafrasear.</p>	<p>d. Se utilizan recursos en diferentes formatos que requieren ser reformateados o reescritos.</p> <p>Los alumnos toman sus propias decisiones sobre el formato y la organización del contenido.</p> <p>Los alumnos desarrollan y articulan sus propios criterios para la selección que hacen.</p>
<p>a. Misterio</p> <p>b. Presentar la tarea como un misterio a resolver.</p> <p>c. No se usan para contestar simples preguntas a modo de una treasure hunt.</p>	<p>d. Hay que sintetizar información procedente de varios recursos.</p> <p>Hay que reunir la información haciendo inferencias o generalizaciones cruzando varias fuentes.</p> <p>Los alumnos deben eliminar las pistas falsas que a primera vista parecen la respuesta.</p>

<p>a. Tipo de tarea</p> <p>b. Consiste en...</p> <p>c. Descripción/Características</p>	<p>d. Requisitos y Condiciones para ser una auténtica WebQuest</p>
<p>a. Periodísticas</p> <p>b. Actuar como periodistas que cubren un acontecimiento, recolectando hechos y organizándolos de nuevo en un reportaje.</p> <p>c. Se usan, entre otras cosas, para hacer conscientes a los alumnos de la importancia de la equidad y la exactitud en una noticia.</p>	<p>d. Se emplean múltiples versiones de un evento.</p> <p>Se incorporan opiniones divergentes. Hay que examinar los propios prejuicios y se intenta que no influyan en el reportaje final.</p> <p>Se profundiza en la comprensión y se usan fuentes que aportan un conocimiento previo del asunto.</p>
<p>a. Diseño</p> <p>b. Crear un producto o un plan de acción para conseguir un objetivo predeterminado bajo unas restricciones establecidas.</p>	<p>d. Se describe un producto que verdaderamente tiene una utilidad para alguien.</p> <p>Describe las limitaciones que se asemejan con las del mundo real en ese caso.</p> <p>Se promueve la creatividad, aun dentro de las limitaciones.</p>
<p>a. Productos creativos</p> <p>b. Producir algún producto con un determinado formato (ej. una pintura, un cartel, un diario, una canción, etc.).</p> <p>c. Hay limitaciones de longitud, tamaño, o alcance.</p>	<p>d. Se exige exactitud histórica, adhesión a un estilo artístico particular.</p> <p>Se hace uso de las convenciones en un formato particular.</p> <p>Se exige consistencia interna.</p>

<p>a. Tipo de tarea</p> <p>b. Consiste en...</p> <p>c. Descripción/Características</p>	<p>d. Requisitos y Condiciones para ser una auténtica WebQuest</p>
<p>a. Construcción de consenso</p> <p>b. Articular, considerar y acomodar distintos puntos de vista, alcanzando un consenso entre las partes dentro del mismo grupo que realiza la WebQuest.</p> <p>c. Los asuntos de la actualidad proporcionan numerosas oportunidades para plantear este tipo de tarea.</p>	<p>d. Implica a los alumnos en el estudio de recursos donde se dan diferentes perspectivas.</p> <p>Se basan en diferencias de opinión auténticas que son expresadas por alguien en la realidad.</p> <p>Se basan tanto en hechos como en asuntos de opinión.</p> <p>Se elabora un documento que va dirigido a una audiencia específica (real o simulada) y que es semejante a algún documento de la realidad.</p>
<p>a. Persuasión</p> <p>b. Desarrollar una argumentación convincente basada en lo que se ha aprendido, para tratar de persuadir a una audiencia determinada.</p>	<p>d. Se identifica una audiencia verosímil a la que dirigir el mensaje. Su punto de vista debe ser diferente o al menos neutro.</p>
<p>a. Auto conocimiento</p> <p>b. Lograr un entendimiento mayor de uno mismo, a partir de la exploración de recursos online y offline.</p> <p>c. Se pueden desarrollar en torno a temas tales como: metas a largo plazo, cuestiones éticas y morales, perfeccionamiento personal, apreciación de arte y respuestas personales a literatura.</p>	<p>d. Comprometen al alumno a responder a preguntas sobre sí mismo que no tienen respuestas cortas.</p>

<p>a. Tipo de tarea</p> <p>b. Consiste en...</p> <p>c. Descripción/Características</p>	<p>d. Requisitos y Condiciones para ser una auténtica WebQuest</p>
<p>a. Analíticas</p> <p>b. Observar cuidadosamente una o más cosas para encontrar semejanzas y diferencias, y entender las implicaciones de las mismas.</p> <p>c. Podrían buscar las relaciones de causa y efecto entre variables con objeto de explicar su significado.</p>	<p>d. Van más allá del análisis simple de las implicaciones encontradas.</p> <p>Se incluyen ciertos requisitos para especular o inferir qué significan las diferencias y similitudes entre dos cosas.</p>
<p>a. Emisión de un juicio</p> <p>b. Emitir un juicio o valoración acerca de una serie de artículos o temas que se presentan al alumno para que, después de haberse informado, sean valorados o clasificados según una serie de criterios.</p>	<p>d. Se proporciona un conjunto de criterios para hacer la valoración.</p> <p>Se apoya a los alumnos para que creen sus propios criterios de evaluación.</p>
<p>a. Científicas</p> <p>b. Comprender cómo funciona la ciencia de alguna de las siguientes formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborando hipótesis basadas en el entendimiento básico que ofrecen las fuentes. - Probando las hipótesis recopilando datos de fuentes preseleccionadas. - Determinando si las hipótesis se sustentaron y describiendo los resultados obtenidos. 	<p>d. Las preguntas que se deben resolver a través de la WebQuest son más interesantes que las que se proponen habitualmente en las aulas.</p>

Tabla 5.4 Basada en la taxonomía de tareas propuesta por Dodge (2002b)

5.3.2.3 Patrones de diseños

Junto a esta completa taxonomía de tareas, Dodge, con la participación de un nutrido grupo de colaboradores ha elaborado un conjunto de patrones de diferentes “diseños tipo” de WebQuests⁴. Estos patrones han sido derivados de WebQuests existentes que han demostrado ser pedagógicamente sólidas y constituyen uno de los documentos más elaborados entre todos los que se encuentran en las páginas dedicadas a la WebQuest por Bernie Dodge. Cada patrón se diferencia de los otros en los contenidos para los que se pueden emplear y en la organización de los apartados de introducción, tarea, proceso y evaluación. Los documentos ofrecen una descripción de los aspectos más característicos del patrón: intenciones pedagógicas, ejemplos, aplicaciones, limitaciones y variaciones posibles, y un modelo de la plantilla del alumno y del profesor adaptado al patrón en cuestión. Los patrones que se encuentran hasta este momento son los siguientes:

- Alternativa a la historia, en caso de que los acontecimientos hubieran sido diferentes.
- Análisis de falta de objetividad (*bias*) y de las consecuencias de la misma.
- Votaciones en un lugar y un momento determinado.
- Detrás de un libro: análisis del tiempo y el lugar de creación.
- Más allá de un libro: crear algo diferente a partir de una obra dada.
- Diseño de colaboración para resolver conflictos.
- Conmemoración de algún acontecimiento.
- Emitir un juicio comparativo.
- Recopilar conocimiento acerca de algo.
- Clarificación de conceptos.
- Diseño de un espacio físico o un objeto.
- Exposición alrededor de algo o alguien.

⁴ La página a partir de la cual se puede acceder a los patrones de diseño de WebQuests es «<http://WebQuest.sdsu.edu/designpatterns/all.htm>»

- Análisis de género (literario, musical, etc.).
- Narración histórica.
- Crear un producto al estilo de un artista determinado.
- Encuentro de dos personajes históricos.
- Litigios en los juzgados.
- Diarios paralelos de dos personas en un momento determinado.
- Mensajes de persuasión.
- Encuentro de carácter político acerca de algún asunto.
- Recomendación sobre algún asunto.
- Simulacro de un diario en un momento dado de la historia.
- Una lección para un alumno hipotético.
- Captar la esencia de un momento de la historia.
- Contar un viaje realizado.
- Diseñar un itinerario de viaje.

Con la ayuda de todas las orientaciones expuestas hasta este punto, debería ser fácil establecer la tarea de una WebQuest concreta. Una vez decidida, hay que describirla claramente en un lenguaje destinado a los alumnos, centrándonos en lo que tendrán que hacer en la misma. Pero, en este apartado no hay que desarrollar qué o cómo se ha de hacer paso por paso, ya que eso corresponde al apartado del proceso. Por último, añadir que si el producto final de la tarea implica utilizar alguna herramienta (ej. vídeo, procesador de textos), se debe mencionar en este apartado.

5.3.3 El proceso de la WebQuest

“To accomplish the task, what steps should the learners go through?” (Dodge, 1998b). En el apartado del proceso se describen los pasos que deben dar los alumnos para cumplir con la tarea, presentándolos de forma ordenada en relación con cada uno de los roles y también con todo el grupo. Los roles se habrán presentado en la introducción, pero es en el apartado del proceso donde se concreta en qué consiste la acción individual de cada uno de los integrantes del

grupo y los recursos asignados para que la lleven a cabo. También se pueden incluir indicaciones sobre cómo organizarse dentro del grupo, cómo administrar el tiempo, etc., además de algunas ayudas que, como analizaremos a continuación, constituyen otro de los pilares de la WebQuest como estrategia de aprendizaje. En definitiva, en este apartado se trata de guiar al alumno para que pueda realizar la tarea, ayudándole a desarrollar las habilidades que le permitan tanto recibir como transformar la información y elaborar la respuesta al problema o situación que la tarea le presenta. En general el proceso consta de tres momentos o partes:

1ª Instrucciones para todo el grupo: información previa y recursos a utilizar por todos los miembros del grupo. Se pueden incluir algunas ayudas que proporcionen información de interés común. Aquí, también se incluye toda la información relativa a tiempo y organización en general.

2ª Instrucciones para cada uno de los roles: se insertan los enlaces a recursos para cada rol y el andamiaje que va a permitir que el alumno desarrolle mejor esta parte en la que tiene que convertirse en un experto en el sector del tema que le ha correspondido.

3ª Instrucciones para el grupo en general: una vez que cada uno ha resuelto su tarea en lo que respecta a su rol, la realización final de la tarea debe implicar a todo el grupo. En esta parte es importante insertar ayudas que promuevan los procesos de pensamiento superior, puesto que es aquí donde los alumnos estarán más preparados para poder resolver el problema o la cuestión que plantea la tarea. Tal y como lo expone March (1997b) en las siguientes líneas:

The tricky part of outlining the learning process comes when you want to prompt higher-order thinking. The cleanest way to do this is to make the transformative thinking happen when the students come back together after learning about their roles. It's the natural time because now you have individual experts ready to solve a common problem. (March, 1997b:12)

Los dos aspectos en los que es necesario profundizar en este punto son, por un lado, los recursos, que a partir del año 1998 aparecen integrados en este apartado del proceso, y por otro, el concepto de “andamiaje” (*scaffolding*), que supone la

inclusión en este apartado de una serie de guías y actividades de diversos tipos sobre los que los alumnos van a apoyarse para la realización de la tarea.

5.3.4 Recursos

La WebQuest se caracteriza porque la mayoría de los recursos que se emplean proceden de la Web, pero con la particularidad de que en este modelo los recursos que el alumno emplea para desarrollar la investigación los proporciona el profesor. El objetivo es que el alumno pase su tiempo usando la información y no buscándola (Dodge, 2001a). Desde un principio Dodge (1995a) cuestionó el beneficio que los alumnos podían obtener navegando por la Web libremente y sin una tarea en mente, e incluyó en el modelo el apartado de los recursos seleccionados por el profesor para así evitar la dispersión y la navegación a la deriva: "Because pointers to resources are included, the learner is not left to wander through webspace completely adrift" (Dodge,1995a:2). Al hilo de esto, conviene recordar las objeciones expuestas por March (1998a) en el sentido de considerar la Web como una enciclopedia. Otros argumentos a favor de que sea el profesor quién seleccione los recursos para la actividad son, por un lado, el ya mencionado factor tiempo (Fiedler, 2002) y, por otro, la preocupación ética expresada por los padres y educadores acerca de la información no deseada disponible en la WWW, a la que los alumnos pueden acceder fácilmente si son ellos los que buscan recursos libremente (Summerville, 2000; Yoder, 1999). Así mismo, Summerville (2000) comenta que, debido a la gran cantidad de información que hay en la Web, "students quickly become frustrated with following links that lead them to useless information" (2000:31). Considerando todo esto, parece indicado que sea el profesor quien se enfrente con la búsqueda y quien decida con qué recursos va a contar el alumno para su investigación.

Para encontrar buenos recursos en Internet es preciso que el profesor adquiera dos habilidades (Adell, 2004): la primera es buscar información de manera eficaz y la segunda es saber evaluar la información que encuentra en función de unos criterios que le aseguren que los recursos seleccionados son válidos. Respecto a la primera habilidad, Dodge (2001a) ha insistido en la conveniencia de que el profesor dedique algún tiempo a aprender a buscar eficazmente utilizando

las herramientas de búsqueda avanzada. Esto se traducirá en una mejora de la velocidad y la calidad de los recursos encontrados en posteriores búsquedas:

It's much better to learn the quirks and advanced search techniques of the better search engines to get what you're after faster. By mastering just a few commands, you can quickly become a better searcher than most of the Web-using public.
(Dodge, 2001a:6)

Con este objetivo, él mismo ha elaborado varios documentos que instruyen en la búsqueda de recursos valiéndose de las utilidades de los mejores motores de búsqueda (Dodge, 2003, 2004).

En cuanto a la evaluación de los recursos, nos remitimos al amplio análisis que se ha hecho en el capítulo 3 acerca de los criterios de selección de recursos para actividades de aprendizaje en la Web. Como se vio, a la hora de seleccionar los recursos definimos un conjunto de criterios que se referían a los siguientes aspectos:

1. El origen y objetivo del sitio web.
2. El contenido: aspectos generales y aspectos específicos de la lengua del mismo (en el caso de una L2).
3. La estructura y el estilo del sitio.

Todos las conclusiones y criterios alcanzados en el capítulo 3 son aplicables a la selección de recursos para las WebQuests y por ello no es necesario volver sobre ellos.

Por otro lado, desde un punto de vista práctico, cuando se inicia la preparación de una WebQuest se pueden emplear varias estrategias que pueden facilitar la búsqueda de los recursos más apropiados para ejecutar la tarea, así destacaremos las siguientes:

- ❖ Una primera estrategia consiste en utilizar un buscador para encontrar actividades o incluso WebQuests planteadas sobre el mismo tema que se esté tratando. A continuación se analizan los recursos que otros profesores han seleccionado en dichas actividades. Esos recursos ya han sufrido un proceso

de selección y puede que sean igualmente útiles para nuestra WebQuest. Partiendo de esos enlaces se pueden encontrar muchos más.

- ❖ Una segunda estrategia es utilizar portales educativos o de información que reúnen recursos organizados en función del área o en torno a distintos ejes temáticos.
- ❖ Una última estrategia, con objeto sobre todo de comprobar que lo que hemos encontrado es lo más apropiado, es utilizar la búsqueda avanzada de nuestro buscador habitual y comparar los recursos que encontremos con los que ya se tienen.

Los enlaces, una vez recopilados y seleccionados, se incluyen en el apartado del proceso distribuidos por roles, en un número suficiente y procurando que la riqueza y dificultad de los mismos sea equitativa. También es conveniente seleccionar algunos recursos para todos los miembros del grupo (March, 1998d), con objeto de aportar una información básica sobre el tema antes de comenzar con el trabajo individual de expertos.

5.3.5 El andamiaje

Según Dodge (1996a) con la integración de la WWW en la educación “students of any age need to be supported in acquiring information processing skills” (1996a:2). Es decir, para poder trabajar en un entorno con las características de la Web, los alumnos necesitan que se les proporcione ayuda para que desarrollen las destrezas necesarias que les permitan procesar la información debidamente. Una forma de proporcionar dicho apoyo es mediante lo que en inglés se denomina *scaffolding* y en español podemos traducir por andamiaje. En relación con la WebQuest, éste ha sido definido como:

[Scaffolding] is a temporary structure used to help learners act more skilled than they really are. A great WebQuest builds scaffolding into the process as needed so that the bar of what students can produce can be raised. (Dodge, 2001a:8)

Este andamiaje sirve de soporte a lo largo de la investigación que los alumnos llevan a cabo con los recursos de la Web, y crea una estructura de trabajo en la que se pueden apoyar para realizar cada una de las partes del proceso y la tarea final.

Por otra parte, constituye un estímulo porque provoca que los alumnos traspasen el conjunto de sus capacidades cognitivas (March, 2003:43) al hacer viable logros que sin ese apoyo no conseguirían, aumentando así su competencia. Una definición metafórica es la que ofrece Adell (2004), el cual en lugar de andamiaje utiliza el término “andamio cognitivo”:

[...] un “andamio” cognitivo es una estructura que, como su contraparte arquitectónica, se levanta para sostener el edificio mientras se construye y que, después, cuando éste se sostiene por sí mismo y ya no es necesario, se retira.
(Adell, 2004:24)

5.3.5.1 El concepto de andamiaje

El concepto de andamiaje está relacionado con las teorías de Vigotsky (1978), según las cuales, la capacidad de resolución de problemas y otras estrategias se pueden dividir en tres categorías:

- aquellas que el alumno puede realizar independientemente,
- aquellas que no puede realizar incluso con ayuda, y
- aquellas que el alumno puede realizar con ayuda de otros.

Esta última categoría es la que se relaciona con el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”. Dicho concepto se refiere a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del alumno, determinado por su capacidad de resolver un problema por él mismo y el nivel de desarrollo potencial que el alumno puede conseguir si es ayudado por un adulto o un compañero más capacitado. Es aquí donde juega un papel importante el andamiaje que el profesor prepara para que el alumno vaya tomando control de la situación poco a poco, hasta que alcance el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí mismo. El concepto de la Zona de Desarrollo Próximo forma parte de la teoría del desarrollo social de Vigotsky (1978) que mantiene que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los niños se beneficia de las interacciones socioculturales, algo que también está en consonancia con el modelo cooperativo de la WebQuest. Según Dodge (1998c) los buenos profesores han utilizado siempre actividades que servían de andamiaje, pero la Web con su estructura de hipervínculos ofrece oportunidades nuevas y

únicas para hacer esto de diferente forma. En una WebQuest se pueden distinguir tres momentos en los que el uso del andamiaje es crucial (Dodge, *chat*, 2000a)⁵: a) el momento de la entrada de la información (*input*), b) el momento de la transformación de la misma y c) el momento de materializar lo que se le solicita en la tarea de la WebQuest (*output*), como se ve en la figura. Por lo tanto distinguimos tres tipos de andamiajes (Dodge, 2001a):

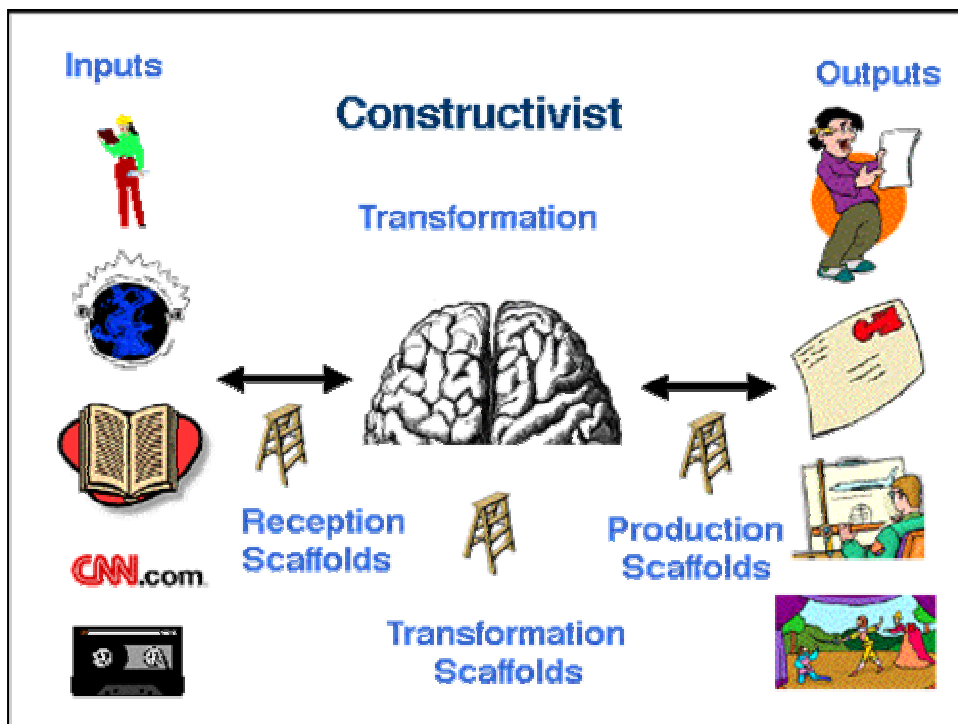


Fig. 5.3

⁵ Chat con B. Dodge y P. Benz, 2000a. "Scaffolding" el 19/10/2000, en Tapped In «<http://webquest.sdsu.edu/TappedIn-001019/chat.htm>»

5.3.5.2 Andamiaje de recepción

Se refiere al conjunto de técnicas que se utilizan para asegurar que los alumnos extraigan la información necesaria y relevante cuando entran en contacto con los recursos en la fase de *input*, sobre todo cuando no han tenido ninguna relación anterior con un tipo de contenido o estructura. Entre los ejemplos de andamios de recepción nos encontramos con: guías de observación y audición, guías de entrevistas, glosarios, líneas del tiempo, guías de notas, tablas de datos o características y gráficos organizativos.

5.3.5.3 Andamiaje de transformación

En este caso se trata de ayudar al alumno en la práctica de estrategias que le permitan la transformación de la información obtenida en algo nuevo. Esto normalmente es algo en lo que no se ha recibido mucho entrenamiento en la educación tradicional. En concreto este tipo de andamiaje ayuda al alumno en procesos como comparar, contrastar, encontrar patrones, valorar, decidir, etc. Ejemplos típicos de andamios de transformación son: diagramas de Venn, tablas de datos o características, ayudas para generar ideas, torres inductivas de datos, Gráficos PMI⁶, y tablas de suma compensada.

5.3.5.4 Andamiaje de producción

En la última parte del apartado del proceso, el alumno puede necesitar ayuda para completar la tarea, que en la mayoría de las ocasiones supone la producción de algo nuevo. Lo más apropiado es proporcionarle andamios en relación con las estructuras de los productos que deben de elaborar, como son: plantillas de presentación y esquemas, plantillas de escritura, estructuras de obras de teatro, formatos de guiones diversos (teatro, cine, radio) y plantillas multimedia.

⁶ En la siguiente dirección se puede ver un ejemplo de este tipo de herramienta PMI
«<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/patterns2000/images/PMI.gif>»

Según se observa las ayudas o andamios que se facilitan en cualquiera de las tres fases del proceso caen dentro de alguna de las siguientes categorías de herramientas:

- **Guías**, que explican cómo debe llevarse a cabo una determinada actividad: una entrevista, una lluvia de ideas, un planteamiento de persuasión, la evaluación de recursos, etc.
- **Plantillas**, que ayudan a la creación de determinados productos en base a un modelo: un guión, un multimedia, un documento, etc.
- **Material de referencia** para consultar: diccionarios, glosarios, etc.
- **Organizadores de datos**: tablas, gráficos, líneas, organizadores visuales que se deben completar con la información recogida o con los datos que van a servir para obtener algún tipo de producto.

En el sitio principal de la WebQuest⁷ se puede encontrar información sobre cómo llevar a cabo el andamiaje en una WebQuest. Hay que destacar sobre todo un conjunto de guías elaboradas por Mcdowell (1999), entre las que se incluyen todas las nombradas aquí y algunas más. También existen otras páginas web⁸ donde se encuentran ejemplos de los tipos de andamios mencionados.

Hay que decir que no son éstas las únicas estrategias que se pueden emplear para facilitar el proceso de aprendizaje en una WebQuest, existen otras que no han sido mencionadas. Algunas de estas, como por ejemplo las actividades denominadas *treasure hunts*, de las ya que hemos hablado en este mismo capítulo y en el capítulo 4, pueden ser también herramientas útiles a la hora de proporcionar una guía a los alumnos. Tampoco se ha explicado en qué caso sería más conveniente utilizar un tipo de andamio u otro, pero, dado que en el próximo capítulo dedicaremos un apartado más amplio a todas las estrategias y ayudas

⁷ Nos referimos a la página principal de la WebQuest dirigida por Bernie Dodge:

«<http://WebQuest.sdsu.edu>»

⁸ En la siguiente dirección se encuentran una serie de páginas dedicadas a los tipos de andamiaje utilizado en la WebQuest:

«<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/presentation/scaffolding.htm>»

posibles para la práctica de la lectura y el aprendizaje de vocabulario a través de una WebQuest, no nos detendremos más en este punto.

5.3.6 La evaluación de la WebQuest

En este apartado se describe lo más concreta y claramente posible los criterios que se van a aplicar para evaluar el rendimiento de los alumnos, de acuerdo con los resultados que se anticiparon en la tarea. Se especificará si habrá una calificación común por grupo o calificaciones individuales. Normalmente, junto con la explicación de cuáles son los aspectos que se evaluarán y de qué modo, se incluyen los parámetros exactos que se emplearán para dicha evaluación y se les asigna valores en escala dependiendo del grado de cumplimiento de los objetivos. Esto es lo que en inglés se denomina una *rubric*, que es el método de evaluación que se utiliza con más frecuencia en las WebQuests. Dicho término puede ser traducido al español como matriz de valoración⁹.

La matriz de valoración es una herramienta que se considera especialmente útil en los casos en que los criterios de evaluación son complejos y subjetivos (Dodge y Pickett 2001, Dodge et al. 2001), ya que permite separar los diferentes aspectos a evaluar en varios componentes, y eso ayuda a decidir su valor más objetivamente. Una evaluación de este tipo, además de ser un instrumento de valoración del rendimiento final de los alumnos, también es un medio por el que se informa a los alumnos de lo que deben conseguir y en qué grado. Una de las instrucciones que se suelen dar a los alumnos en algún momento del proceso es que revisen la matriz de valoración. De esta forma, les sirve de guía y se hacen más conscientes de los objetivos de la WebQuest, pudiendo comprobar si están cumpliendo lo previsto o no. De hecho algunos autores consideran la matriz de valoración otra parte del andamiaje de la WebQuest (Hanson, 2001). Este tipo de evaluación es lo que se denomina “evaluación auténtica” porque no utiliza pruebas estandarizadas sino que mide la actuación de los alumnos, como cuando se hace una evaluación de cualquier cosa en el mundo real:

⁹ En numerosos documentos en español sobre WebQuest hemos hallado el término inglés *rubric* erróneamente traducido por el falso amigo “rúbrica”.

The instructor observes the student in the process of working on something real, provides feedback, monitors the student's use of the feedback, and adjusts instruction and evaluation accordingly. (Dodge y Pickett, 2001:1)

Basándonos en las conclusiones de varios autores (Dodge y Pickett, 2001; Whittaker, et al. 2001), a continuación, vamos a resumir las ventajas más significativas del uso de matrices de valoración para evaluar una WebQuest:

- Hace que la evaluación sea más objetiva y consistente.
- Obliga al profesor a clarificar sus criterios específicamente, así como a comunicar sus expectativas.
- Proporciona retroalimentación acerca de la eficacia de la instrucción.
- Ayuda al alumno a comprender las cualidades que una determinada tarea debe poseer.
- Muestra al alumno lo que se espera de él y cómo será evaluado.
- Permite que el alumno se auto-evalúe.

A continuación se incluye traducido el modelo de matriz de valoración propuesto en la plantilla que Dodge adjunta en la página de la WebQuest. Como se aprecia, en la tabla sólo se ha incluido una fila, a modo de ejemplo; la matriz de valoración completa incluiría tantas filas como categorías o aspectos se evalúen.

	Incompleto 1	Medio 2	Bien 3	Excelente 4
Objetivo o producto final. (ej. redacción, presentación visual, organización, trabajo en equipo, etc.)	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo incompleto de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un desarrollo adecuado de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan dominio de la tarea.	Descripción de las características del producto final que reflejan un elevado dominio de la tarea.

Tabla 5.5 Plantilla de la matriz de valoración de una WebQuest

Según (Whittaker, et al. 2001) los pasos lógicos a la hora de crear la matriz de valoración son los siguientes:

- a. Identificar las categorías o aspectos que se van a valorar.
- b. Determinar los grados de consecución: normalmente se asignan tres o cuatro grados.
- c. Elaborar el conjunto de características o indicadores que se van a evaluar: estos describen los rasgos específicos que reflejan los distintos niveles de consecución con respecto a cada una de las categorías. Si alguno de los indicadores tiene más importancia que otros, se asignarán valores porcentuales diferentes.

Dodge (2001b) ha elaborado una guía para ayudar al profesor en la creación de una matriz de valoración en función del tipo de tarea que se lleve a cabo en la WebQuest. Por ejemplo, si se trata de una tarea de persuasión, las categorías o dimensiones que se pueden valorar pueden ser: la calidad del argumento con el que se pretende persuadir, la organización y la secuencia de las ideas, etc.

Por regla general, la matriz de valoración la genera el profesor pero también es frecuente que sea negociada con los alumnos. Algunas experiencias en este

sentido (Stix, 1997; Whittaker, et al. 2001) demuestran que cuando los alumnos participan en la elaboración de la matriz de valoración estos comprenden mejor las expectativas del profesor y se encuentran más satisfechos con los resultados de la evaluación. Al mismo tiempo, como asevera Stix (1997), la invitación a colaborar en la creación de la matriz de valoración parece tener un efecto motivador en los alumnos:

Rubrics thus offer an important way for educators to motivate students through assessment. Giving youngsters a voice in their grading provides them with a clear understanding of what is expected of them and the assurance that their accomplishments will be recognized. (Stix, 1997:8)

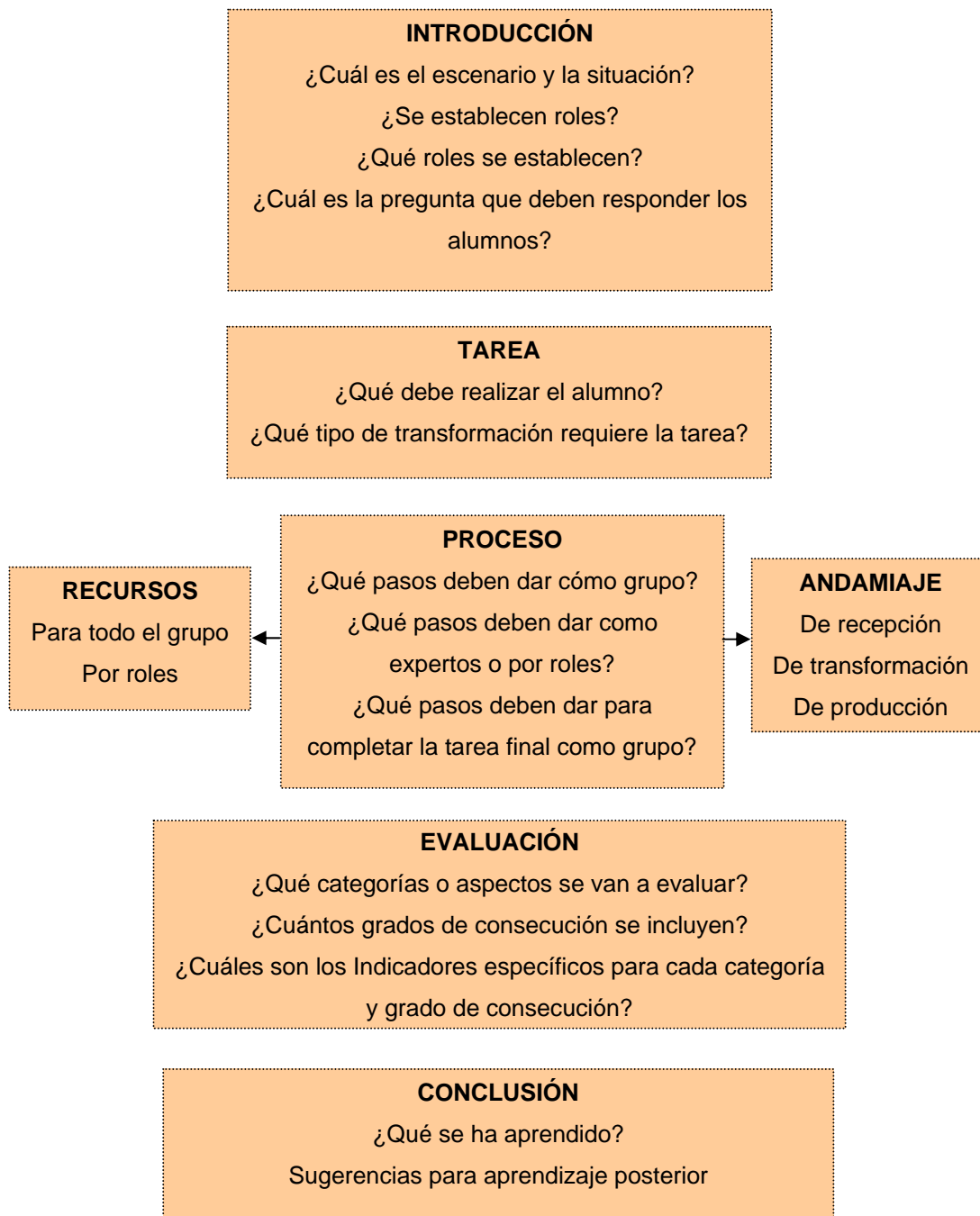
5.3.7 La conclusión de la WebQuest

El último apartado de la WebQuest dirigido a los alumnos es la conclusión. Aquí se resume lo que los alumnos han adquirido al completar la WebQuest, a modo de autorreflexión cuyo objetivo es reforzar lo aprendido. A menudo se les anima a continuar con la investigación posteriormente, incluyendo enlaces o referencias a otro tipo de recursos en la Web, bibliográficos, etc.

A continuación hemos elaborado un cuadro resumen de los elementos y apartados de la WebQuest para los alumnos. En él se han recogido a modo de preguntas y de listado los aspectos que deben de tenerse en cuenta necesariamente. Más adelante se analiza el proceso práctico de diseño de una WebQuest e igualmente se incluye un esquema guía para el mismo.

Elementos de una WebQuest:

Información que aparecerá en los apartados correspondientes



5.3.8 Los créditos y la página del profesor

Si la WebQuest que se elabora es publicada en la Web, es una buena idea incluir los nuevos apartados propuestos por Dodge. En primer lugar, un apartado de créditos en el que se recogen las referencias y agradecimientos a los autores de los recursos que se emplean, imágenes, sonidos, etc. El segundo apartado es la página guía del profesor que debe incluir toda la información relevante para ayudar a otros profesores que quieran utilizar la WebQuest con sus alumnos. La página del profesor propuesta en la plantilla de Dodge tiene una estructura y un contenido similar a la página de los alumnos, salvo que además incluye varios apartados más sobre los siguientes aspectos: las características de los alumnos, los objetivos curriculares que se pretenden cumplir con la WebQuest y los recursos *online* y *offline* que se han seleccionado. En nuestra opinión, y dado que la WebQuest preparada para los alumnos es también accesible al profesor, es innecesario repetir todos los apartados. Por ello, creemos oportuna las propuestas de otros docentes (v. por ejemplo González-Serna Sánchez, 2003) de incluir un solo apartado (en lugar de una nueva página con todos los apartados) que contenga información sobre todos o algunos de los siguientes aspectos según considere necesario el creador de la WebQuest:

- El área o áreas en las que se puede trabajar con la WebQuest diseñada.
- El nivel de los alumnos a los que va dirigida.
- Una breve explicación de los objetivos que se persiguen.
- Una breve explicación de los contenidos tratados y su relación con el currículo.
- Temporalización de la actividad.
- Características de los recursos seleccionados
- Cualquier sugerencia final que el profesor considere de interés para otros profesores.

5.4 El aprendizaje cooperativo

Al hablar del uso de los ordenadores en la ELAO en el capítulo tres se ha mencionado cómo la dinámica de trabajo en el aula de ordenadores facilita que los alumnos trabajen en parejas o en grupos, de forma que los alumnos encuentran más posibilidades de manifestar las distintas habilidades que poseen, y no sólo las lingüísticas, sino también las habilidades sociales que desarrollan en el trabajo en común. Por otra parte, una de los rasgos que caracterizan a la Web como entorno de aprendizaje constructivista es que promueve la construcción del conocimiento en colaboración (Jonassen, 1994a).

Aunque el trabajo en grupo y la distribución de tareas por roles no forman parte de los elementos críticos de la WebQuest (1995a), sí que constituye un atributo no crítico que está presente en la mayoría de ellas (Dodge, 2001a). Según Johnson et al. (1998) en un buen entorno de trabajo cooperativo se dan las siguientes condiciones:

- Interdependencia positiva, de modo que los miembros del grupo perciben que el éxito depende de todos ellos.
- Promoción de la interacción. Los alumnos colaboran unos con otros, aplaudiéndose y ayudándose a lo largo de la tarea.
- Responsabilidad a nivel individual y grupal.
- Desarrollo de destrezas interpersonales en grupos pequeños. La mayoría de los alumnos necesitan aprender cómo se trabaja en colaboración.
- Tratamiento del grupo. Esto implica que a lo largo del proceso se debe discutir cómo mejorar la eficacia del grupo.

Dodge (2001a) cree que una WebQuest bien estructurada cumple también con estas cualidades. El planteamiento de roles implica que cada miembro del grupo es necesario para el éxito de la tarea del grupo, como señala Dodge “creating situations that force students to depend on one another is one of those things that distinguish great WebQuests from merely good ones” (Starr, 2000b:4). Esto, a la vez, hace que los alumnos acepten mayor responsabilidad. Por último, recordemos que el trabajo en colaboración conecta con las teorías de Vigotsky (1978) quien,

como ya vimos al hablar del andamiaje, mantiene que el aprendizaje se favorece si se produce en condiciones de interacción social. En este sentido, Brucklacher y Gimbert (1999) argumentan que la WebQuest constituye una buena estrategia de colaboración comparable a los juegos informáticos de *role-playing*. Estos autores, no obstante, recuerdan que el trabajo en grupo en el ordenador no significa que automáticamente se promueva el aprendizaje cooperativo. Para que el aprendizaje pueda considerarse verdaderamente cooperativo:

[...] tasks and roles must be structured in such a way to ensure individual accountability and at the same time promote a framework in which students contribute to each other's accomplishments. (Brucklacher y Gimbert, 1999:40)

Como ha quedado claro en la descripción del apartado del proceso de la WebQuest, es obvio que una WebQuest bien diseñada cumple con esta condición del aprendizaje verdaderamente cooperativo.

5.5 La motivación

Una de las características que más destacan aquellos docentes que han puesto en práctica el modelo de WebQuest es que es una actividad cuya ejecución motiva a los alumnos (Spanfelner, 2000; Kelly, 2000; Blanco Suárez, 2001). Al hablar de motivación vamos a hacerlo desde el enfoque propuesto por Crookes y Schmidt (1991) para quien la motivación se puede definir en términos de “choice, engagement and persistence” (1991:502). Estos autores, parten de lo que, en general, los profesores consideran como motivación:

[...] teachers would describe a student as motivated if he or she becomes productively engaged in learning tasks, and sustained the engagement, without the need for continual encouragement or direction. (Crookes y Schmidt, 1991:480)

Así, consideran que la motivación del alumno viene determinada por los cuatro aspectos identificados por Keller (1983, *apud* Crookes y Schmidt, 1991): interés, relevancia, expectación y resultados. En consecuencia, para conseguir elevar la motivación de los alumnos en una actividad de aprendizaje es preciso analizar de

qué forma se pueden promover estos cuatro aspectos. Con ese objetivo Keller (1983, 1987 *apud* Small, 1997) elabora un modelo, *The ARCS Model of Motivational Design*, que identifica cuatro estrategias para lograr que una actividad instructiva sea motivadora, a saber, estrategias de atención, relevancia, confianza y satisfacción. March (2003) examina la WebQuest desde la perspectiva del modelo ARCS de Keller y sugiere que esta actividad es motivadora según los criterios del modelo de Keller y que éste puede ser un filtro más para distinguir una WebQuest auténtica de la que no lo es.

Veamos cuáles son las estrategias de este tipo que, según March (1998a, 2003) utiliza la WebQuest. La mejor forma de lograr **la atención y la relevancia** en una WebQuest es elegir un aspecto del tema que resulte atractivo para los alumnos y sobre él elaborar una tarea de aprendizaje auténtica en la que el alumno se vea involucrado al tener que comprender una situación o resolver un problema real. Otra forma de conseguir esto es mediante la pregunta esencial en torno a la que gira la WebQuest, debido al simple hecho de que necesita una respuesta. **La confianza** se consigue transmitir ofreciendo un andamiaje sólido que impulsa y estimula a los alumnos en los momentos críticos del proceso. Por otra parte, la división del trabajo en roles dentro de un grupo aumenta la responsabilidad personal de los alumnos, que es una de los factores que según Keller (1987 *apud* Small, 1997) influyen en la confianza. En cuanto a **la satisfacción**, March (1998a, 2003) la relaciona con el uso de recursos auténticos de la Web y con el contacto con el mundo real, es decir, cuando el alumno recibe algún tipo de retroalimentación de alguien con quien contacta para solicitar información u opinión.

Finalmente, **la autonomía** es un concepto que en muchos momentos se ha visto relacionada con la motivación, de manera que existen claras evidencias en la investigación al respecto de que “learner’s active and independent involvement in their own learning (autonomy) increases motivation to learn” (Dickinson, 1995:165). Como se ha visto en apartados anteriores, una de las ventajas del aprendizaje en un entorno de ordenadores es la autonomía que el alumno adquiere. Además, la WebQuest por su propia naturaleza constructiva promueve a la vez la autonomía del alumno añadiendo así otro factor de motivación en su ejecución.

5.6 Los modelos instructivos y la WebQuest

En el capítulo anterior se realizó un extenso análisis de los enfoques psicopedagógicos y su influencia en el diseño instructivo de actividades y materiales para la Web. Como se vio, la naturaleza intrínseca de la Web es más acorde con las teorías constructivistas que apoyan la implicación del alumno en la construcción de su propio conocimiento en entornos interactivos y ricos en contenido significativo. Pero también tienen validez los supuestos eclécticos que enfocan la instrucción desde el punto de vista objetivista. Como opina Jonassen (1999) ambas perspectivas pueden ser complementarias y aplicarse según los contextos:

I believe that objectivism and constructivism offer different perspectives on the learning process from which we can make inferences about how we ought to engender learning. The goal of my writing and teaching is not to reject or replace objectivism. To impose a single belief or perspective is decidedly non-constructivistic. Rather I prefer to think of them as complementary (some of the best environments use combinations of methods) design tools to be applied in different contexts. (Jonassen, 1999:215)

A la vista de todo lo expuesto en el capítulo 4 sobre los enfoques psicopedagógicos, y una vez que conocemos en profundidad los elementos críticos y no críticos de la WebQuest, veamos en qué medida la WebQuest representa un modelo diseñado en consonancia con los principios psicopedagógicos del diseño instructivo para la Web, primero desde un punto de vista objetivista y, a continuación, desde la perspectiva constructivista. En primer lugar, Gagné (1985) planteaba que para que tuviera lugar el aprendizaje debían darse tanto condiciones internas como externas. Según él, las condiciones externas del aprendizaje se facilitan por una serie de eventos que promueven los procesos cognitivos necesarios para que este aprendizaje tenga lugar. Estos eventos sirven de base para el diseño instructivo desde un punto de vista objetivista. En este sentido, al diseñar una WebQuest se puede procurar, igualmente, influir en las condiciones externas que faciliten el resultado que se pretende de la manera en que Gagné lo describe (Fiedler, 2002). Esto lo podemos observar si contrastamos

los nueve eventos del aprendizaje propuestos por Gagné (1985) con los elementos de la estrategia WebQuest. En la siguiente tabla, basada en Fiedler (2002), se refleja cada uno de los nueve eventos de aprendizaje y el elemento de la WebQuest a través del que se realiza:

Eventos de aprendizaje	Elementos de la WebQuest
Atraer la atención	Introducción
Informar al alumno de los objetivos	Tarea
Presentar el contenido	Tarea, proceso
Estimular el recuerdo de lo aprendido anteriormente	Introducción y tarea
Proporcionar al alumno la ayuda necesaria	Proceso y “andamiaje” cognitivo
Respaldar la realización	Proceso y “andamiaje” cognitivo
Proporcionar retroalimentación	Proceso y colaboración
Evaluar la realización	Evaluación
Mejorar la retención y la transferencia	Conclusión

Tabla 5.6 Eventos del aprendizaje según Gagné (1985) y elementos de la WebQuest que se corresponden con ellos.

Aunque, como se ve, es posible interpretar el modelo formal de WebQuest desde un punto de vista objetivista, la WebQuest es ante todo una estrategia que cumple con los requisitos de los modelos constructivistas que han sido descritos en el capítulo anterior. Así, si partimos del modelo de aprendizaje constructivista propuestos por Oliver (2001) y Jonassen (1999), comprobamos que la WebQuest se corresponde en gran medida con dichos modelos. Según el modelo propuesto por Oliver (2001) los elementos claves en un modelo de aprendizaje online son: las tareas, los recursos y los apoyos del aprendizaje. Como se sabe, estos constituyen también los elementos claves de una WebQuest. Por su parte Jonassen (1999), propone que el núcleo de un modelo de aprendizaje constructivo lo debe constituir el planteamiento de un problema o cuestión atractiva y contextualizada (introducción, tarea y roles en la WebQuest), cuya resolución se vea apoyada por ejemplos, recursos y herramientas cognitivas (proceso, recursos, y andamiaje en la

WebQuest) y que promueva la colaboración y la interacción entre los alumnos (trabajo en grupo y por roles). Por otro lado, según el mismo modelo de Jonassen (1999), las intervenciones claves para apoyar el aprendizaje de los alumnos en un entorno de aprendizaje constructivo son “la modelización” (*modelling*), “el seguimiento” (*coaching*) y “el andamiaje” (*scaffolding*). De estas tres actuaciones, en una WebQuest, el entrenamiento y el andamiaje son dos factores imprescindibles que tienen lugar durante la introducción y el proceso de la misma, y suponen, tanto la promoción de la motivación y la reflexión, como el proporcionar apoyos que ayuden a la puesta en escena de procesos cognitivos de orden superior a lo largo de la realización de la tarea. La modelización permite que el alumno vea ejemplos de cómo resolver los problemas y, en la WebQuest, se puede ejercer al plantear los escenarios contextuales a través de los recursos que se ofrecen al alumno para consultar.

Como señala March (2000b:55) “The WebQuest format prompts an inquiry-based approach to encourage a richer learning experience”. Se puede decir, por tanto, que la WebQuest está relacionada con los modelos *Project-Based Learning*, *Inquiry –Based Learning* y *Problem- Based Learning*, a los que Oliver (2001) alude como tipos de actividades que se desprenden de un enfoque constructivista del aprendizaje. En todos ellos existe un problema o una cuestión que resolver o investigar utilizando materiales auténticos, casi siempre en colaboración, ayudados por las instrucciones y otros recursos que aporta el profesor. Además, estos modelos constituyen un tipo de enseñanza que entronca con el aprendizaje basado en contenidos y centrado en el alumno (Grant, 2002; Stocks, 2002; Luzón Marco, 2002; Stoller, 2002). La WebQuest incorpora los elementos del aprendizaje por investigación y por proyectos (Yoder, 2003) y participa de todas esas características, pero su peculiaridad reside en el uso de recursos de la WWW (Dodge, 1996b; Nesbit y Winne, 2003): “A WebQuest is an activity of guided inquiry in which learners are given a task which requires internet access to complete” (Dodge, 1996b:8); y además, en que los elementos que componen una WebQuest están claramente definidos. Por otro lado, la flexibilidad que caracteriza al formato de la WebQuest permite que la WebQuest se utilice con distintos objetivos instructivos: “from brief introduction to a specific topic to a broad interdisciplinary unit” (Milson, 2002).

En definitiva, el uso de la Web como medio de recursos y aprendizaje confiere a la WebQuest las características constructivistas y otras posibilidades de poner en práctica teorías y estrategias de aprendizaje que, aunque no son nuevas, en opinión de March (2003), en el entorno de la Web se convierten en esenciales. Así, para este autor:

WebQuests aren't anything new. What they are is a way to integrate a number of sound learning strategies while also making substantial educational use of the Web. [...] Thus, if we recognize that the Web and other information and communication technologies require a more authentic, learning-centered approach – and our own educator's instincts join the chorus – a WebQuest's scaffolded structure allows us to put the ideas that educational theorists have championed for decades into practice today. (March, 2003:43)

Por otra parte, como se puede observar en la descripción que se ha hecho de los elementos, este modelo de diseño es completamente instructivo. Aunque la investigación y la ejecución de la tarea es abierta en muchos aspectos, el alumno conoce exactamente lo que debe hacer y los objetivos que debe alcanzar al final, lo que facilita mucho que esté centrado en la actividad y no se pierda en la navegación en la Web. En este sentido, Wilson y Lowry (2001) piensan que las WebQuests “constitute a pleasant compromise between open inquiry and controlled instruction, appropriate for the Web” (2001:8). Para concluir, teniendo en cuenta todo lo dicho en el anterior y en este capítulo sobre el constructivismo y los modelos de aprendizaje, podemos afirmar siguiendo a Blasszauer (2003) que el modelo de la WebQuest “blends the benefits of the constructivist approach, inquiry-based learning approach, project-based approach and cooperative learning” (Blasszauer, 2003:1).

5.7 Diseño práctico de una WebQuest

Una vez que hemos descrito todos los componentes de esta estrategia en profundidad, es oportuno abordar de qué manera puede llevarse a cabo el diseño práctico de una WebQuest. Para ello vamos a hacer una breve referencia a la

integración de la WebQuest dentro del currículo y, a continuación, comentaremos los pasos en que se puede dividir el proceso de diseño.

5.7.1 Integración de la WebQuest en el curriculum

La ilimitada variedad de recursos de Internet, que incluye numerosas utilidades y todo tipo de contenidos, facilita el diseño de actividades en la Web para cualquier área. El proceso de aprendizaje mediante una WebQuest estará más integrado en el conjunto cuanto más conectado con el diseño curricular se encuentre. Según March (1998a), la investigación al respecto demuestra que uno de los factores que influyen en el aprendizaje a través de la tecnología es cómo los profesores relacionan las actividades basadas en la tecnología con el resto de actividades de aprendizaje. Por lo tanto, será importante conectar la WebQuest con las actividades previas y posteriores a su realización (March, 1998a). Por su propia naturaleza, las WebQuests están especialmente indicadas para aunar la práctica instructiva y la actividad normal de los alumnos, de manera que la WebQuest, como actividad constructiva y significativa, puede ser utilizada para apoyar los aspectos del currículo de cualquier área que conectan más con la realidad y que pueden obtener beneficio del uso de materiales auténticos y del trabajo de los alumnos en colaboración, así como para tratar aquellos temas que se pueden abordar desde varias perspectivas o que generan polémica y controversia. En consecuencia, para decidir cómo integrar una WebQuest en el desarrollo normal del aula sólo hay que considerar qué objetivos y qué contenidos de nuestro currículo podemos cumplir mejor a través de un modelo constructivo y de investigación como el de la WebQuest. En el caso de una L2, el uso instructivo de la Web se ve apoyado sobre todo por la posibilidad de acceso a materiales auténticos en la lengua de estudio y también por la tendencia a fomentar cada vez más la autonomía en el aprendizaje. Esta tendencia particularmente clara en el documento europeo para las lenguas, el Portfolio¹⁰ europeo, en el que en la filosofía de base está la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje, mediante la autorreflexión y la puesta en práctica

¹⁰ Dicho documento puede consultarse en la siguiente dirección

«<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>»

de estrategias metacognitivas. Las siguientes palabras de March (1998a) ilustran el valor de la WebQuest para la promoción de las estrategias que animan al aprendizaje autónomo:

Ideally, in the not so distant future, students will have internalized many of the cognitive strategies built into WebQuests, so that students direct and guide their own studies and findings. You might call this idea "WebQuests as training wheels."
(March, 1998a:4)

5.7.2 Pasos en el diseño práctico de una WebQuest

Tanto Dodge (2002a) como March (1997b) han elaborado abundante documentación sobre los pasos a dar a la hora de desarrollar una WebQuest. Todos estos documentos se encuentran disponibles en la Web. Según Dodge los principales pasos a seguir, junto con los aspectos intermedios que se intercalan en cada momento, son los siguientes y en este orden:

1. Seleccionar un tema apropiado:

- ¿Necesita realmente crear una WebQuest desde el principio? Puede consultar el documento en el que Dodge explica cómo adaptar otras WebQuests existentes (Dodge, 2002c) a nuestras necesidades.
- El tema debe responder a los siguientes requisitos: estar enmarcado dentro de los estándares curriculares; reemplazar una lección con la que no se esté contento; hacer un buen uso de la Web y, por último, superar un nivel de cognición más allá de la simple comprensión (Dodge, 1999b).

2. Seleccionar un diseño de entre los que ya han sido utilizados por otros profesores:

- Consulte la taxonomía de tareas y los patrones de los diferentes diseños listos para ser adaptados a un tema dado (v. Dodge, 2002b y el apartado en el que se trataron estos temas anteriormente).

3. Describir cómo será evaluado el trabajo de los alumnos:

- Elabore la matriz de valoración de evaluación de los alumnos (v. Dodge, 2001b).

4. Diseñar el apartado del proceso:

- Consulte las guías sobre cómo utilizar los motores de búsqueda eficazmente (v. Dodge, 2003, 2004).
- Emplee las guías existentes para apoyar el desarrollo del proceso (v. McDowell, 1999).
- Compruebe que el apartado del proceso está perfectamente diseñado (v. Dodge, 1999c)

5. Pulir y adornar la actividad:

- Complete los apartados de la introducción, la conclusión y los créditos.
- Revise el diseño de la página aplicando las recomendaciones que Dodge (1999d) ha elaborado.
- Evalúe o solicite que alguien evalúe la WebQuest creada con ayuda de la matriz de valoración elaborada para tal fin (v. Dodge et al., 2001)

Por su parte, March (1997b, 1998b, 2001), ha planteado el diseño de una WebQuest estructurado en tres estadios consecutivos. En primer lugar, habría que explorar las posibilidades de plantear la actividad, teniendo en cuenta las necesidades de nuestros alumnos y los recursos sobre el tema que se trate. El segundo estadio corresponde al diseño de los elementos principales, procurando que la WebQuest responda a todos los requisitos que ya hemos analizado anteriormente. Y por último, llega el momento de materializar todo en una página web y de completar los últimos detalles, inclusive la evaluación de la propia WebQuest para asegurarnos que la misma es una WebQuest auténtica. A continuación exponemos los tres estadios con cada uno de los pasos en los que se subdividen:

1. Explorar las posibilidades:

- Identificar aquellas deficiencias de los alumnos que pensamos se podrían superar con la WebQuest.
- Elegir y analizar el tema en partes.
- Hacer un inventario de posibles recursos.
- Elaborar la pregunta global que pretendemos responder con la WebQuest.

2. Diseñar para obtener los resultados deseados:

- Desarrollar las transformaciones que el alumno deberá aplicar a la información para llegar a dar respuesta a la pregunta principal planteada por la WebQuest.
- Definir la tarea de aprendizaje.
- Elegir y asignar los enlaces a los distintos roles.
- Solicitar retroalimentación del mundo real, como, por ejemplo, escribir a los autores de los recursos que se utilicen.

3. Crear la WebQuest :

- Elaborar la página web.
- Implicar a los alumnos a través de la introducción y la conclusión.
- Impulsar el proceso cognitivo que deben llevar a cabo los alumnos, redactando las instrucciones que lo promuevan, así como incluir ayudas para realizar la tarea.
- Llevar a la práctica la WebQuest y evaluarla.

Si se analizan estas dos opciones de cómo diseñar una WebQuest (Dodge, 2002a; March, 1997b), se observa que coinciden en muchos puntos del recorrido. La propuesta para el diseño de March (1997b) parece estar más estructurada, pero, en realidad, ambos caminos pasan por los mismos puntos principales. Por otro lado, no podemos olvidar que en cada caso concreto en el desarrollo de una WebQuest

pueden surgir circunstancias que anticipen o retrasen alguno de los pasos en el diseño. Obviamente, también influirá la experiencia que se tenga en el diseño de otras WebQuests. Considerando los dos esquemas de diseño y las guías anexas de Dodge y March, vamos a comentar en más detalle aquellos pasos por los que se atraviesa necesariamente.

5.7.2.1 Explorar las posibilidades y decidir el tema de la WebQuest

Teniendo en cuenta el conocimiento previo que tenemos sobre los alumnos en cuestión, para los que se decida diseñar la actividad, es decir: edad, nivel de conocimientos, etc., en un primer paso el profesor decide los objetivos que quiere alcanzar con la realización de la WebQuest y el tema que se va a tratar en la misma. Para decidir el tema, generalmente se parte del currículo del área o áreas implicadas o de algún asunto de actualidad, eligiendo aquellos que parezcan más tendentes a provocar una respuesta variada y a fomentar el pensamiento crítico. Además, se debe comprobar que el tema ofrece posibilidades reales de plantear la actividad, es decir, que existen los recursos que se necesitan y que el tema permite el planteamiento de una tarea y unos roles apropiados y explotables, de forma que cada alumno se vea forzado a elaborar su propio trabajo, aunque forme parte de un grupo.

5.7.2.1.1 Lluvia de ideas

Es posible que se parta de una idea inicial e incluso puede que se tenga decidido el tema de forma muy concreta; sin embargo, en la mayoría de los casos será aconsejable abordar la cuestión desde distintos enfoques. Por ello, una buena forma de tomar una decisión definitiva es hacer una lluvia de ideas de todas las variaciones que podamos imaginar. En un principio no conviene descartar ninguna de las ideas que aparezcan porque, cuando se analicen los recursos y roles posibles, tal vez sea necesario cambiar el tema o enfocarlo desde una perspectiva diferente que sea más utilizable.

Una vez elaborada esta lista de posibles temas, con objeto de decidir cuál es el más apropiado, puede servir de guía responder a las siguientes preguntas:

- Teniendo en cuenta el nivel, las necesidades y la edad de nuestros alumnos, ¿qué tipo de recursos serán los que necesitamos para tratar este tema?, ¿Serán fáciles de encontrar?
- ¿Qué tarea puede plantearse en cada uno de los casos?
- ¿Qué roles se pueden proponer para cada tema y tarea?

Completar una tabla como la siguiente puede ayudar a distinguir mejor cuál es el tema que destaca entre los demás para alcanzar los objetivos previstos:

Temas	Recursos / ¿Serán fáciles de encontrar?	Tareas / Roles
Tema 1		
Tema 2		
Tema 3		
.....		

Tabla 5.7

Hecho este análisis, la decisión del tema debe parecer evidente y se puede comenzar a definir los elementos centrales de una WebQuest.

5.7.2.2 Definir la pregunta / tarea y establecer los roles

El siguiente paso es definir con detalle la pregunta esencial, en el caso que decidamos incluir ese elemento, y el tipo de tarea que los alumnos van a realizar. Como sabemos, la clave está en lo que se pide a los alumnos que hagan con la información que obtienen en la Web (Dodge, 2001a). Para plantear una buena tarea puede servir de ayuda hacer un repaso de la taxonomía de tareas (Dodge, 2002b), y de los patrones de distintos diseños de WebQuests recopiladas por Dodge. Todo ello ya se ha expuesto con detalle en un apartado anterior de este capítulo. Por otro lado, March (1997b) sugiere que lo más práctico para definir la tarea es pensar

exactamente cuál es el resultado material que vamos a pedir a los alumnos: un informe, un mural, una página web, etc.

En cuanto a los roles, en general, es esencial que el trabajo asignado sea equitativo; así mismo, es conveniente que todos los roles conlleven el uso de recursos de Internet. En nuestra opinión, definir la tarea y los roles es el paso más decisivo del diseño de la WebQuest y en el que a veces se puede emplear más tiempo, ya que en muchas ocasiones pensamos una tarea acertada para los objetivos previstos pero, sin embargo, resulta difícil dividir dicha tarea en varios roles o en roles que tengan la misma importancia o un peso de trabajo equivalente.

5.7.2.3 Describir el proceso y elaborar las ayudas

El tercer paso importante en el diseño de una WebQuest es el desarrollo del apartado del proceso. Hay que redactar las instrucciones y los pasos a seguir para la realización de la tarea, seleccionando y especificando los recursos que cada rol utiliza. Además, se debe adjuntar toda la serie de documentos guía que forman parte del andamiaje que, como hemos visto, el profesor elabora para que el alumno se prepare y se apoye en la realización de la tarea final. Para ello nos referimos a los documentos comentados en el apartado anterior sobre el andamiaje.

5.7.2.4 Describir cómo será evaluado el trabajo de los alumnos

Este paso puede ejecutarse igualmente inmediatamente después de definir la tarea, puesto que ya entonces se sabrá cuál va a ser el producto que los alumnos deben producir. Sin embargo, en la práctica, es conveniente elaborar la matriz de valoración una vez que se ha considerado la ayuda que el alumno necesita para la ejecución de la tarea, porque en ese momento se comprende mejor cuáles son las características que van a distinguir un buen resultado de otro no tan bueno.

5.7.2.5 Completar el resto de apartados y crear la página web

Alcanzado este punto, lo esencial de la WebQuest está terminado. Lo que resta es, en primer lugar, completar aquellos apartados que todavía no se hayan escrito, con las ideas que seguramente ya se tienen elaboradas a partir de todo lo anterior.

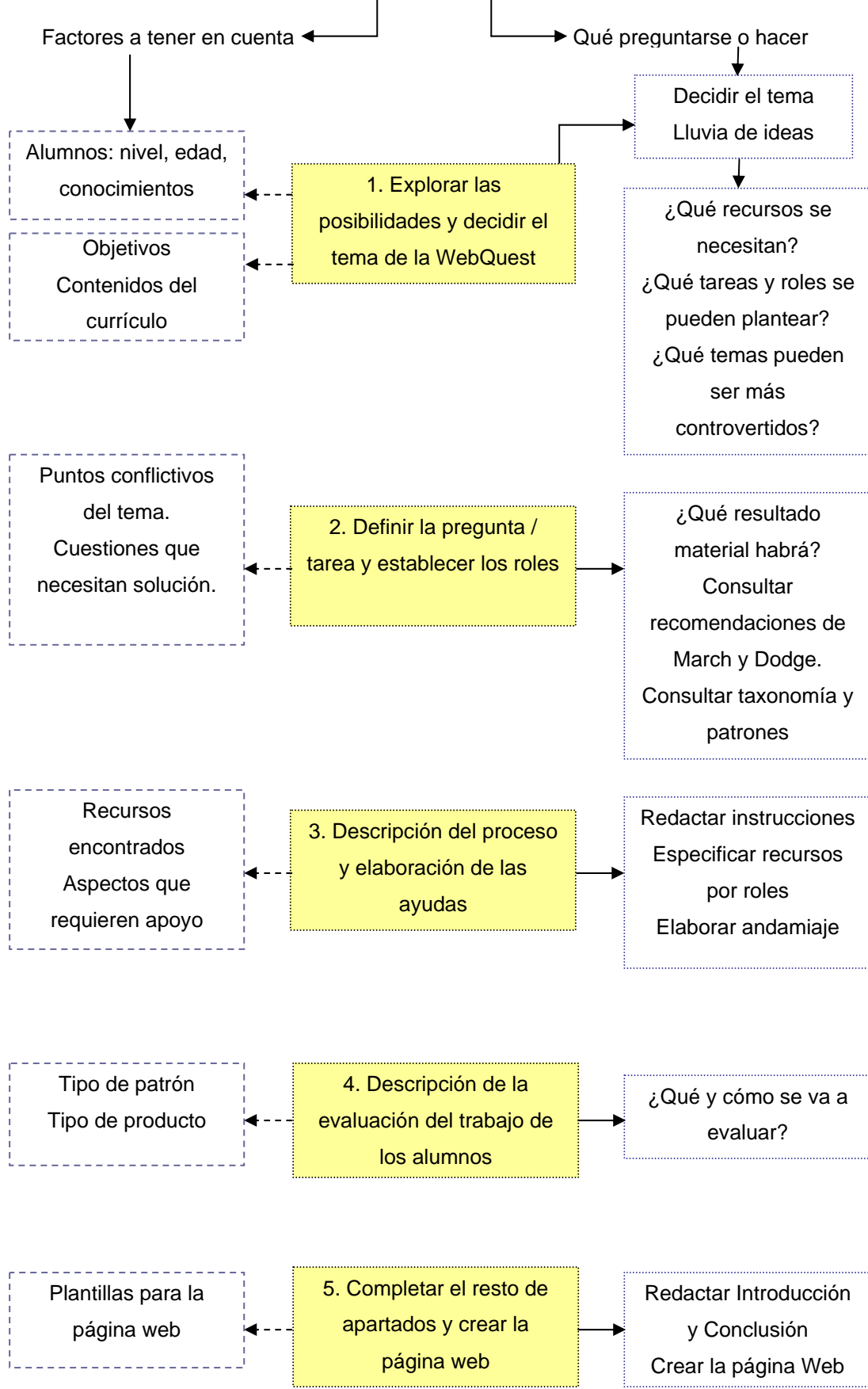
Estos apartados suelen ser: la introducción, la conclusión, los créditos y la guía del profesor. Y, en segundo lugar, sólo falta crear la página web. Para ello nos remitimos a cualquiera de las formas que ya se han expuesto en el capítulo 4 de esta tesis. La forma más habitual es, quizás, el empleo de alguna de las plantillas que se encuentran en las páginas destinadas a las WebQuests. Por supuesto que la creación de la página puede iniciarse al tiempo que vamos dando todos los pasos anteriores, pero los apartados suelen completarse en el orden de los pasos aquí recogidos y no en el orden en que aparecen en la plantilla.

5.7.2.6 Puesta en práctica en el aula

Como se puede observar en la exposición de los pasos anteriores, el diseño de una WebQuest, así como su puesta en práctica en el aula, es también una experiencia constructiva en la que el profesor establece la tarea en función de sus objetivos y los recursos disponibles en la Web. En esta primera fase de elaboración de la WebQuest, el profesor es un instructor que planifica la actividad para que los alumnos puedan llevarla a cabo de la forma más autónoma posible, utilizando los recursos eficazmente y construyendo su propia versión del conocimiento. Si la WebQuest está bien diseñada, en la fase de puesta en práctica, el profesor es sólo un guía que sigue a los alumnos, colaborando con ellos y orientándoles en la realización de las tareas. Los alumnos, por su parte, amplían su autonomía tanto en el espacio como en el tiempo (Barba, 2003), y se sienten protagonistas llevando a cabo una investigación para ellos y para el grupo, lo que a su vez los hace actuar con más responsabilidad.

En el siguiente esquema se refleja todo lo expuesto en este apartado acerca del diseño de una WebQuest. Así, se incluyen los factores a tener en cuenta, los pasos a dar y la actuación en cada uno de ellos:

PASOS EN EL DISEÑO PRÁCTICO DE UNA WEBQUEST



5.8 Difusión del modelo de WebQuest

La WebQuest es quizás la estrategia instructiva diseñada especialmente para la Web que más se ha extendido entre la comunidad educativa desde la aparición de Internet. Cuando Dodge eligió este término en 1995, éste no aparecía en ningún buscador y, en cambio, si ahora realizamos una búsqueda de ese vocablo nos encontramos con un resultado de 458.000 en el buscador Google y 172.638 en Altavista (a uno de marzo de 2004). Por el contrario, el término *problem based learning* aparecería 226.000 en Google y 57.142 en Altavista. Ese mismo día, la página de Bernie Dodge recibió 5.073 visitas. Aproximadamente el 74% de las mismas eran procedentes de Estados Unidos, seguido de lejos por Canadá y Australia con un 4 % de las visitas.

Todo esto da una idea de la propagación que ha tenido este modelo desde su creación. En nuestra opinión, dos son los factores que han influido en esta amplia difusión de la WebQuest, en primer lugar la importancia que la WWW ha cobrado en el mundo educativo, y en segundo lugar el hecho de que su creador Bernie Dodge ha puesto en práctica uno de los principios que se alcanzaron al final del *San Diego Microworld Project*, según el cual, para que una innovación se institucionalice es preciso que los creadores del proyecto la compartan deliberadamente a fin de que el mayor número de educadores se sientan partícipes y colaboren (Dodge y Muñoz, 1997). Desde el primer momento tanto Dodge como March han compartido a través de la Web los materiales que han ido desarrollando y han difundido el modelo en talleres y cursos para profesores. Sorprendentemente ninguno de los dos ha escrito un libro sobre la WebQuest ni publicado ninguna investigación de carácter académico.

5.9 Portales y páginas de WebQuest en la World Wide Web

Desde el comienzo el modelo de la WebQuest se han difundido con mucha rapidez y se han empleado sobre todo en centros de enseñanza primaria y de secundaria,

aunque también se están utilizando cada vez más en niveles superiores y universitarios (Dodge, comunicación a través de *chat*, 2003), sobre todo en Estados Unidos. Obviamente la mayoría de las WebQuests creadas por los docentes están ubicadas en algún espacio de la WWW, de modo que existen numerosos sitios y portales educativos en la Web en los que podemos encontrar WebQuests para todas las áreas y niveles que pueden servirnos sobre todo de orientación a la hora de plantear una para nuestros propios alumnos. Evidentemente también podemos encontrar WebQuests que se adapten a nuestras necesidades pero, dado que la mayoría de ellas están diseñadas teniendo en cuenta los diseños curriculares de cada país, no es fácil que coincidamos en los objetivos y contenidos de los mismos (Adell, 2004). En cuanto al idioma, hasta hace muy poco la mayor parte de las WebQuests que se encontraban en la Web estaban en inglés y las existentes en español procedían la mayoría de países de Sudamérica. Sin embargo, en los últimos tres años, en nuestro país están surgiendo cada vez más espacios en la web dedicados a esta estrategia, tanto en castellano, como en las lenguas que se hablan en las distintas comunidades. La Comunidad Catalana ha sido especialmente pionera en este sentido. A continuación se incluye una relación de los portales y sitios más conocidos en el ámbito internacional y nacional. Entre ellos hay tanto iniciativas individuales como de instituciones. Los contenidos que podemos encontrar en estos sitios son básicamente los siguientes:

- ❖ **Documentación** relativa a la creación de WebQuests.
- ❖ **Talleres *online*** de WebQuests que guían a los docentes en la elaboración de la misma paso a paso.
- ❖ **Colecciones de WebQuests** creadas por la comunidad educativa a la que pertenece el sitio en cuestión.
- ❖ **Enlaces** a distintas WebQuests que se encuentran diseminadas por la WWW y a otros portales y sitios de interés. Hay que destacar las denominadas “bibliotecas o galerías de WebQuests” que funcionan como bases de datos que recopilan y a la vez permiten la búsqueda por temas y niveles.

La siguiente tabla incluye tanto el nombre como la URL de algunos de los sitios más representativos, así como el autor y la institución a la que pertenece cada sitio.

Nombre y URL; Autor / Institución

WebQuest Portal

«<http://www.webquest.org/>»; Bernie Dodge

The WebQuest Page

«<http://webquest.sdsu.edu/webquest.html>»; Bernie Dodge / San Diego University

Ozline.com

«<http://www.ozline.com/learning/index.htm>»; Tom March

TalentQuest Page- WebQuests for Modern Languages

«<http://www.feo.hvu.nl/koen2/Talenquest/index-l.htm>»; Ton Koenraad

Misión Web- WebQuests in French

«<http://station05.qc.ca/css/cybersite/webquest/workshop/francais/francais.htm>»;

Ron Mastine

WebQuest_ Aprendendo na futuro

«<http://WebQuest.futuro.usp.br/index.html>»; Projeto WebQuest - Escola do Futuro da USP, Universidade de São Paulo

Eduteka

«http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0011»; Fundación Gabriel Piedrahita Uribe de Cali, Colombia

Biblioteca de WebQuest

«<http://www.cpr2valladolid.com:8080/BDWQ/Biblio.aspx>»; Santiago Blanco Suárez

De maestro a Maestro

«<http://www.xtec.es/%7Ecarba1/>»; Carme Barba Corominas

EDULLAB

«<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/>»; Manuel Area Moreira / Universidad de la Laguna

Aula de letras
« http://www.auladeletras.net/newfile2.html »; José M ^a González-Serna Sánchez
WebQuest Cat- Comunitat Catalana de WebQuest
« http://www.webquestcat.org/ »; Carme Barba Corominas
Aula 21
« http://www.aula21.net/ »; Francisco Muñoz de la Peña Castrillo
EDUTIC
« http://www.edutic.ua.es/ »; Universidad de Alicante
Lanzadeira
« http://www.lanzadeira.net/ »; Nuria Abalde García
Think, Construct & Comunícate, ICT as a virtual learning Environment
« http://cfievalladolid2.net/thinkweb/ »; Proyecto europeo en el que participan instituciones de España, Rumania, Polonia, Finalndia e Italia.
Qué son WebQuests
« http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm »; Isabel Pérez Torres

Tabla 5.8

5.10 Niveles y áreas de enseñanza

Por otro lado, en relación con los niveles o las áreas de enseñanza en las que la WebQuest es más utilizada, aunque hasta el momento no se conocen estudios al respecto, sí es posible deducirlo haciendo un estudio de algunas de las bases de datos de WebQuests más conocidas. Para ello hemos elegido tres sitios representativos: la colección que se encuentra en la página oficial de la WebQuest

¹¹, la que March¹² recoge como las mejores WebQuests y, por último, la recopilación de WebQuest en español de Carne Barba¹³.

	K - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 12	Adult
Art & Music	0	3	3	6	2
Business	0	1	0	7	1
English/Language Arts	8	22	34	24	5
Foreign Language	0	0	3	12	5
Health/PE	0	3	5	5	0
Life Skills/Careers	0	4	7	10	3
Math	1	4	10	12	1
Social Studies	4	34	41	25	5
Science	9	22	30	22	2
Professional Skills	0	0	0	3	4
Technology	1	7	15	14	6

Fig. 5.4 Número de WebQuests recopiladas por Dodge ordenadas por áreas y niveles

¹¹ La dirección de la página con las WebQuests recopiladas por Bernie Dodge es
«<http://webquest.org/matrix2.php>»

¹²La página con las mejores WebQuests recogidas por Tom March se encuentra en
«<http://www.bestwebquests.com/>»

¹³ La página donde se encuentra esta base de datos es
«<http://www.xtec.es/%7Ecarba1/MATRIX%20WEBQUESTCASTELLA.htm>»

Content Areas	early	middle	high	adult
Arts & Music	1	8	4	-
Business & Economics	-	1	2	1
English & Language Arts	-	19	19	2
Foreign Languages	-	1	3	-
Health & Phys Education	-	8	4	1
History & Social Studies	2	20	18	1
Mathematics	-	9	1	-
Sciences	7	10	16	-
Technology	-	-	1	2
Vocational Education	-	-	2	-
Community Interest	-	2	3	1
Interdisciplinary	1	8	6	2

Fig. 5.5 Número de WebQuests recopiladas por March ordenadas por áreas y niveles.

Si analizamos el contenido de estas dos colecciones de WebQuest en su conjunto se observan los siguientes resultados:

Área	Número total	Porcentaje %
Art & Music	27	4,2 %
Business & Economics	13	2,6 %
English (L1) & Language Art	133	21 %
Foreign Language	24	3,8 %

Health/Physical Education	26	4,12 %
History & Social Studies	150	24 %
Mathematics	38	6 %
Sciences	118	18 %
P. Skills/ V. Education	9	1,4 %
Life Skills/ Careers	24	3,8 %
Community	6	0,9 %
Interdisciplinary Interest	17	2,69 %
Technology	43	6,8 %

Tabla 5.9 Número de WebQuests por área y porcentajes respecto del total

Early / K-2	3-5 / 6-8 / middle	9-10 / High	Adult
43	325	219	44
6 %	51 %	34 %	6,9 %

Tabla 5.10 Número de WebQuests por niveles y porcentajes respecto del total

El grupo más numeroso de WebQuests se encuentra en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua Materna, también es destacable que el número de WebQuests destinadas a la enseñanza de Lengua Extranjera sólo está por encima de asignaturas profesionales o de naturaleza posiblemente opcional. En cuanto a los niveles de enseñanza en los que se utiliza más este modelo, en los resultados se observa claramente que las WebQuests existentes en estas bases de datos son sobre todo para los niveles que corresponderían a la

Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato en el Sistema Educativo español. No obstante, la WebQuest es una opción interesante para la educación terciaria y se dan a conocer cada vez más experiencias en este ámbito (Spanfelner, 2000; Luzón Marco, 2002; Peterson et al. 2003).

Por último, si analizamos la colección de WebQuests en castellano recogida por Carmen Barba, la tendencia que se observa es idéntica. Las áreas más favorecidas son las Ciencias Sociales (50 %), Naturales (14 %) y la Lengua Castellana (10%), también es llamativo que sólo aparezca una WebQuest de Lengua Extranjera Inglés (1%).

ÁREA	NNEE	E.I.	PRIMARIA			ESO BACHILLERATO ADULTOS			
			CI	CM	CS	ESO 1º CICLO	ESO 2º CICLO	BACHILLERATO	ADULTOS
<u>Sociales</u>			1	2	11	14	15	1	1
<u>Naturales</u>			3	2	4	3	1		
<u>Matemáticas</u>				1	1	1	2		
<u>Artes Plásticas</u>				1	1	3			
<u>Música</u>							1	1	
<u>Lengua Castellana</u>					1	2	4	2	
<u>Inglés</u>								1	
<u>Educación Física</u>								1	
<u>TIC</u>							1	2	5

Fig. 5.6 Número de WebQuests recopiladas por Barba ordenadas por áreas y niveles.

En cuanto a los niveles, igualmente son mayoría las WebQuests del nivel de Educación Secundaria, un 52 % del total si no se incluyen las de Bachillerato y 61 % si se incluyen.

Según Dodge (comunicación por *chat*, 2000)¹⁴ la razón por la que hay un mayor número de WebQuest en el área de Ciencias Sociales se debe a que la estrategia de la WebQuest se favorece cuando el contenido es complejo y además se pueden dar diferentes interpretaciones del mismo, y esto es algo que ocurre con facilidad en el área de Ciencias Sociales:

I think social studies might be more ripe with possibilities for WebQuests than any other content area. WebQuests are best used when the content is complex and open to different interpretations; when there are controversies to be resolved; and when there is non-textbook-like information to be grappled with. Social studies has all of these aspects. (Dodge, comunicación por chat, 2000)

Por último, nos gustaría resaltar que, en lo que respecta a la enseñanza de una lengua extranjera, a pesar de que en estas colecciones de WebQuests, no existen muchas destinadas a esta área, sí que hay numerosos ejemplos en sitios que están destinados a la enseñanza de diversas lenguas extranjeras y sobre todo de inglés aunque, en nuestra opinión y la de otros autores, entre los que se encuentra el mismo Dodge (McDonell, 2003), no existen tantos ejemplos ni tan apropiados como en otras áreas. Además de lo constatado en las colecciones referidas anteriormente, Koenraad (2002) ha realizado un pequeño sondeo¹⁵ de la presencia de WebQuests para segundas lenguas en sitios de la Web relevantes al respecto. En ellos ha encontrado la misma falta de ejemplos de WebQuests para la enseñanza de lenguas y pocas referencias al modelo en sí. Las razones de esta escasez pueden ser varias, una de las sugeridas es que el diseño de una buena WebQuest para una L2 y su posterior puesta en práctica es normalmente más complejo que si se trata de materias que se imparten en la lengua materna de los alumnos, por la dificultad que el desconocimiento de la lengua implica (Benz, 2001; Pérez Torres, 2003c). También se ha apuntado como otra de las causas el hecho

¹⁴ Chat con B. Dodge, 2000. "how to develop and use WebQuest in our classrooms" el 29/11/2000, en SSForum «<http://ti2data.sri.com/pipermail/ssf/2000q4/000070.html>»

¹⁵ Los resultados de dicho sondeo pueden verse en «<http://test.feo.hvu.nl/koen2/talenquest/why-underrepscan.htm>»

de que las lenguas no son una parte importante en el currículo de la escuela americana (Koenraad, 2002; Stoks, 2002), y por lo tanto, habría que esperar el momento en que la WebQuest esté más extendida. Por nuestra parte, podemos confirmar que en nuestro país en los últimos dos años la WebQuest ha comenzado a ser una actividad muy conocida como lo demuestra el número de portales y sitios educativos destinados a la misma.

5.11 Documentación e investigación sobre la WebQuest

La documentación existente sobre la estrategia de la WebQuest se encuentra disponible a través de la Web en la mayoría de los casos. Además, muchos de los documentos y artículos están editados solamente en ese formato digital, en las páginas de Dodge o March y en el resto de portales mencionados anteriormente. No obstante, en los últimos años están apareciendo más publicaciones en revistas educativas, sobre todo de metodología en el aula a través del ordenador. Generalmente, tanto la documentación impresa, como la contenida en la Web, ofrecen información de lo que es una WebQuest, sus componentes y el diseño de la misma (Yoder, 1999; Watson, 1999; Barba, 2002, 2003; Area Moreira, 2004; Adell, 2004; Muñoz de la Peña et al., 2004; Novelito Barato, 2004). En algunos casos se comentan ejemplos (Peterson et al., 2003) o se relata la elaboración y ejecución de una WebQuest concreta (Spanfelner, 2000; Kelly, 2000). En lo que respecta a la aportación de Dodge a esta documentación ha sido de dos tipos, por un lado, ha contribuido con algunos trabajos teóricos en los que analiza la naturaleza de la WebQuest (Dodge, 1995a, 1995b, 1996b, 1998c, 2001a, 2002b) y por otro, ha elaborado un buen número de documentos que ayudan al diseño de la WebQuest, muchas veces en formato de plantillas y cuadros (Dodge 1998a, 1998b, 1999b, 1999c, 1999d, 2001b, 2002a, 2002c). Por su parte, el otro impulsor de la WebQuest, March, ha contribuido con múltiples trabajos sobre la naturaleza y los atributos de esta estrategia y de otras actividades en la Web, tratando de dejar bien claro qué es y qué no es una WebQuest (March, 1995, 1996, 1997a, 1997b, 1998a, 1999a, 1999b, 2000b, 2000c, 2003).

La documentación disponible en relación con la WebQuest y la enseñanza de una segunda lengua es igualmente escasa (Coquard, 1998; Benz, 2000, 2001;

Brabbs, 2002; Stoks, 2002; Luzón Marco, 2002; Koenraad, 2002; McDonell, 2003; Blasszauer, 2003; Dudeney, 2003; Koenraad y Westhoff, 2003; Pérez Torres, 2003c), en algunos casos se analiza el modelo de la WebQuest desde el punto de vista del aprendizaje de una L2, pero en otros no hay muchas diferencias con otras publicaciones existentes sobre cualquier otra área, ya que se limitan a definir las partes y los atributos más importantes de la WebQuest pero sin alcanzar conclusiones novedosas en relación con el aprendizaje de una L2.

En cuanto a **la investigación** acerca de la WebQuest, hay que decir que es prácticamente inexistente; es un campo virgen en el que apenas hemos encontrado muestras de investigación cuantitativa y cualitativa. Esto es un hecho del que son conscientes numerosos autores, entre otros, el mismo creador Bernie Dodge (McDonell, 2003; Dodge, comunicación en *chat*¹⁶, 2003; Fiedler, 2002), y sobre todo en el área de las lenguas extranjeras.

En primer lugar, vamos a referirnos a una serie de trabajos en los que se recoge y transmite la experiencia de llevar a cabo una WebQuest desde la observación del profesor que la realiza, pero sin aportar ningún resultado o datos concretos al respecto; así Spanfelner (2000), lleva a cabo una WebQuest, en colaboración con una profesora de inglés, con alumnos de biblioteconomía. Con ella pretende enseñar a los alumnos, destrezas como escribir, resumir, evaluar y documentar información, a través de una WebQuest de Literatura. Spanfelner (2000) comenta que la experiencia es muy satisfactoria y, aunque no posee datos de los alumnos, puede asegurar que los participantes “have been very enthusiastic about it” (2000:26). En sus conclusiones señala que la WebQuest supone una forma de aproximarse a la educación a distancia. Otra experiencia en la que las conclusiones se alcanzan a partir de las observaciones de los profesores es la realizada por Hopkins-Moore y Fowler (2002). En ella los alumnos de un curso equivalente a tercero de Educación Secundaria realizan una WebQuest sobre

¹⁶ Chat con B. Dodge, 2003.” WebQuest Research Chat” el 2003/11/12, en *Tapped In* <<http://webquest.sdsu.edu/tappedin-031112.html>>

temas éticos en la publicidad. No se trataba de obtener resultados sino simplemente de observar las características del aprendizaje con la estrategia WebQuest. Los aspectos observados por Hopkins-Moore y Fowler (2002) fueron los siguientes: la responsabilidad que adoptaron los alumnos, la metodología empleada al trabajar con la WebQuest, la satisfacción del producto final y el uso de la tecnología.

Otras experiencias similares a las que podemos referirnos son las transmitidas por Dutt-Doner, et al. (2000), Kelly (2000), Whittaker et al. (2001) y Garzo (2004). Los primeros explican de qué forma se desarrolló un proyecto interdisciplinar cuyo objetivo eran los contenidos de ciencia y tecnología. Los alumnos realizaron una WebQuest sobre el calentamiento del globo durante un periodo de tiempo entre 4 y 6 semanas. Antes de comenzar la WebQuest se les proporcionó información sobre el tema y a lo largo de la WebQuest se les apoyó con abundante andamiaje constituido por preguntas, deberes para el grupo, guías para realizar la presentación final, etc. Dutt-Doner, et al. (2000) procuraron que los alumnos utilizaran en primer lugar los recursos seleccionados por el profesor y que la información fuese abordada en formato digital en lugar de impresa. Las conclusiones alcanzadas por los profesores tras revisar las reflexiones de los alumnos sobre la ejecución de esta WebQuest, reflejan que el aprendizaje había sido relevante pero además: “the WebQuest not only taught them about the issues surrounding global warming but also encouraged them to understand the real-life implications” (Dutt-Doner, et al., 2000:161). Finalmente, estos autores encuentran que la WebQuest es una estrategia útil cuando se pretende que los alumnos hagan buen uso de su tiempo. No obstante, hallan algunos problemas como son la obtención de información inapropiada y problemas de organización y de distribución de los alumnos en los ordenadores.

Kelly (2000), por su parte, realiza una WebQuest con alumnos con minusvalías de octavo grado, equivalente a segundo de Educación Secundaria, sobre el salvamento de un barco en peligro. Las observaciones de Kelly (2000) indican que la WebQuest es una estrategia especialmente útil en los casos en que los alumnos incapacitados deben permanecer en sus casas. Por otro lado, los alumnos reconocen haber comprendido el tema mejor y haber disfrutado con la realización de la actividad. Los profesores que toman parte en la actividad

apreciaron el grado de implicación y de diversidad que la estrategia WebQuest ofrece a los alumnos. El interés mostrado por los alumnos en la tarea fue evidente y sus escritos finales mostraban mayor profundidad que otros trabajos previos.

En cuanto a la experiencia realizada por Whittaker et al. (2001) se trata de la realización de una WebQuest en la que los alumnos participan en la creación de la matriz de valoración que negocian con el profesor. En sus conclusiones observan que, tras la finalización de la WebQuest y la evaluación de la misma, la frustración surgida en otras WebQuests o actividades fue reemplazada por la comprensión y la satisfacción de todos, debido seguramente a que había un mayor conocimiento de las expectativas por ambas partes. Por último, en este grupo de experiencias hemos incluido la que relata Garzo (2004) en el ámbito de una escuela primaria catalana. En ella explica sus observaciones después de llevar a cabo varias WebQuests implementadas en tres cursos académicos. Uno de los factores circunstanciales que Garzo destaca en sus observaciones es que, a lo largo de los tres cursos, el número de alumnos que tienen ordenador y conexión a Internet en su casa aumentó. También cuenta cómo parte de las sesiones dedicadas a la WebQuest las destina a introducir las destrezas informáticas que los alumnos van a necesitar. Todo esto refleja las realidades con las que el profesor debe contar a la hora de implementar una tarea utilizando recursos de la Web. En sus conclusiones hace una lista general de ventajas y dificultades del uso de las WebQuests. Entre las dificultades volvemos a encontrar algunas de las señaladas por otros autores, así: el tiempo necesario para plantear la actividad, la necesidad de revisar los enlaces a recursos, la falta de formación del profesorado y los problemas de equipamiento. Garzo (2004) señala también la escasez de WebQuests en español.

Por otra parte, comienza a ser habitual el estudio de la WebQuest como estrategia de aprendizaje en cursos y seminarios para profesores o futuros profesores. Existen algunas muestras de ello en varias experiencias (Summerville, 2000; Stinson, 2003) y estudios realizados con grupos de alumnos asistentes a dichos cursos (Wetzel, 2001; Perkins y McKnight, 2003). Después de su experiencia durante más de un año instruyéndose en la elaboración de WebQuests, Summerville (2000) describe los problemas principales detectados, que son: el tiempo que se tarda en preparar la WebQuest, la desaparición de los enlaces seleccionados, una vez creada la WebQuest, y el uso inapropiado de Internet por

parte de los alumnos (a pesar de que los recursos están seleccionados previamente). Por su parte, Wetzel (2001) lleva a cabo un estudio cualitativo en el que investiga el grado de satisfacción con la estrategia WebQuest de un grupo de profesores de ciencias en formación. Estos debían elaborar una WebQuest y ponerla en práctica con grupos de alumnos asignados en sus prácticas. Los datos recogidos por Wetzel (2001) demuestran que los profesores en prácticas implicados en este estudio obtuvieron resultados satisfactorios, tanto en el desarrollo como en la ejecución de la WebQuest, ya que recibieron respuestas positivas de los alumnos con los que llevaron a cabo la WebQuest que habían preparado. No obstante, reconocían que necesitaban más formación en el uso de las nuevas tecnologías con fines pedagógicos.

Perkins y McKnight (2003) realizan un estudio de las actitudes hacia la estrategia WebQuest de un grupo de profesores, en función de sus conocimientos y su entrenamiento en relación con la tecnología educativa. Para ello, elaboran un *Stages of Concern Questionnaire* con el que miden el interés individual sobre la puesta en práctica de una actividad innovadora como la WebQuest. Los resultados demostraron que aquellos individuos que anteriormente ya desarrollaban y creaban páginas web con sus alumnos eran más tendentes a usar o elaborar WebQuests; esto era independiente de variables como: accesibilidad a un ordenador, edad, título y tipo de centro de trabajo. Por otro lado, los profesores principiantes en el campo de las tecnologías estaban más preocupados por obtener información sobre la WebQuest en sí, mientras que los más expertos trataban de saber qué más se podía hacer con una WebQuest. Entre las respuestas dadas a las preguntas abiertas del cuestionario, sobresale la habitual preocupación por los aspectos prácticos de la implementación de una WebQuest como son el equipamiento y los aspectos relacionados con la ratio y las destrezas del alumnado.

En un último grupo de investigaciones se encuentran las que podríamos considerar como tales propiamente dichas, es decir, las que consisten en llevar a cabo una WebQuest con alumnos y realizar alguna medición de datos cuantitativos o cualitativos al respecto. Como ya hemos dicho anteriormente, la investigación en este sentido es ciertamente escasa todavía. Aquí vamos a referir tres estudios a los que hemos tenido acceso. En primer lugar mencionaremos el estudio de Blanco Suárez (2001) en el que los alumnos de un grupo de cuarto de Educación

Secundaria Obligatoria realizan una WebQuest sobre la problemática de residuos sólidos urbanos¹⁷. Blanco Suárez, utilizando un grupo experimental y otro de control, investiga tres aspectos que son: *a)* la influencia de la WebQuest en la disposición al trabajo en grupo de los alumnos, *b)* el grado de cooperación entre iguales y, por último, *c)* si los alumnos consideran que mediante el empleo de esta estrategia se produce un incremento significativo del aprendizaje. De los resultados se deduce que el aprendizaje a través de la WebQuest influye en la voluntad de trabajar en grupo, ya que a partir de su realización los alumnos se muestran más favorables a ello, igualmente la colaboración dentro del grupo se hizo evidente tanto a través de las respuestas de los alumnos como de la propia observación del profesor y en pocas ocasiones se necesitó recurrir al profesor. En cuanto a la percepción sobre el aprendizaje, los alumnos del grupo experimental muestran más seguridad de haber alcanzado los objetivos.

El siguiente estudio cuyos resultados vamos a comentar es el llevado a cabo por Castronova (2002), una profesora de primaria de Georgia. En él participan cuatro profesores y 87 alumnos de quinto curso de primaria. Se trataba de comparar los resultados obtenidos al enseñar una misma unidad de forma tradicional y a través de una WebQuest cuyo tema era la secesión de los Estados del Sur durante la guerra civil de los Estados Unidos. El estudio se llevó a cabo empleando numerosos instrumentos. Así, se midieron los conocimientos sobre el tema, con un test anterior y otro posterior a la actividad. Igualmente, se pretendía medir la implicación de los alumnos en la tarea y la interacción de los alumnos entre sí y con el profesor. Esto se hizo mediante entrevistas, cuestionarios con escalas de Likert y cuadernos de investigación. Los resultados no mostraron diferencias en los conocimientos adquiridos, pero en los otros dos aspectos, la implicación y las interacciones, sí que se encontraron diferencias significativas a favor de la metodología de la WebQuest. Un hallazgo incidental fue el hecho de que en todos los casos, tanto en la enseñanza tradicional como con la WebQuest, los alumnos mostraron preferencia por el trabajo en grupo. En vista de los resultados, Castronova (2002) llega a la conclusión de que la WebQuest debería combinarse

¹⁷ La dirección de esta WebQuest es

«http://nogal.mentor.mec.es/~lbag0000/html/contaminacion_medioambiental.htm»

con la enseñanza tradicional, aunque también cree que una mayor práctica con este tipo de actividades proporcionaría resultados más favorables:

This study shows that WebQuests should be combined with traditional methods of teaching to allow for content to be learned quickly, through the use of direct, traditional teaching, while encouraging students to be more engaged in their learning and interact at a higher order of thinking, through the use of a WebQuest [...]. Students are not accustomed to finding their own answers, but good results come from their practicing the skills required to learn in this way. (Castronova, 2002:8)

El tercer estudio que vamos a reflejar es el realizado por Milson (2002) con alumnos de sexto grado de una clase de ciencias sociales. Utilizando un modelo en el que los alumnos tenían acceso a los recursos a través de la WebQuest y también en formato impreso, Milson lleva a cabo un estudio en el que recoge abundantes datos procedentes de entrevistas con los alumnos, el cuaderno de campo de la profesora que dirige la actividad y la propia observación directa de Milson. Las conclusiones que alcanza son reveladoras y se refieren a dos aspectos diferentes: primeramente, según Milson, queda demostrado que el uso de Internet promueve el aprendizaje por descubrimiento y cooperativo. Además, algunos alumnos se ven claramente motivados por el uso de los ordenadores y la WebQuest. Sin embargo, existe un número considerable de alumnos que prefieren las fuentes impresas de información, en lugar de las digitales. Otro hallazgo reseñable es que los alumnos necesitan de la guía del profesor para obtener el máximo beneficio de los recursos de la Web, ya que una gran mayoría prefieren llevar a cabo sus propias búsquedas en lugar de analizar y usar los recursos proporcionados por el profesor. No obstante, una vez que se hacen conscientes de que ese no es el camino más eficaz, comienzan a descubrir las potencialidades de la WebQuest en ese aspecto. De resultados de todo esto Milson (2002) propone el uso combinado de recursos tanto impresos como digitales:

WebQuest has obvious value as an instructional approach that encourages the use of both print and Internet-based resources. Rather than pull books out of students' hands to place a keyboard in front of them, the best WebQuests seize opportunities

to use both types of resources. Such a strategy may help students to recognize the value of diverse sources accessible through diverse media [...]. (Milson, 2002:349)

Finalmente, hemos de decir que a lo largo de nuestra investigación hemos encontrado algún estudio que, según sus autores (Dunnagan et al. 2002)¹⁸, trataba acerca de la estrategia WebQuest, pero hay que decir que aunque, efectivamente, sí se trata de una actividad basada en el uso de recursos de la Web, en realidad no es una WebQuest genuina. Sin duda no es difícil que un neófito piense que una WebQuest es cualquier actividad de búsqueda e investigación en la Web, pero resulta sorprendente que alguien que plantee una investigación no sea consciente de las diferencias.

En cuanto a la investigación acerca del uso de la WebQuest en el campo de la enseñanza de una segunda lengua, no ha sido posible encontrar ninguna referencia, aunque por supuesto, hemos contactado con numerosas personas que están interesadas y han trabajado con WebQuests en el área de segundas lenguas.

5.11.1 Bases para la investigación futura

A la vista de todo lo anterior, es evidente que existe necesidad de una investigación en profundidad sobre la WebQuest. A este respecto, nos gustaría comentar que recientemente Dodge propuso un encuentro por *chat*, en el espacio educativo *Tapped in*¹⁹, acerca del tema de la WebQuest y la investigación en torno a ella. Estos *chats* temáticos tienen lugar con cierta frecuencia, a propuesta de Bernie Dodge, y de alguna manera sirven para poner de manifiesto aquellos temas que surgen en torno a la WebQuest y que en su opinión suscitan interés en el momento. En dicho *chat* participó también Tom March y varios docentes que en ese momento se encontraban realizando una investigación sobre la WebQuest o pretendían realizarla en el futuro. A lo largo del encuentro se puso de manifiesto que no parecía haber mucha investigación en curso, entre los asistentes sólo cuatro, entre

¹⁸ La supuesta WebQuest se encuentra en la siguiente dirección:

«http://imet.csus.edu/imet2/wheelerc/portfolio/action_research_appendix.htm»

¹⁹ El sitio "Tapped in" se encuentra en «<http://ti2.sri.com/tappedin/>»

un total de veinte, comunicaron estar realizando algún trabajo. No obstante, esto puede ser una impresión equivocada, ya que otros indicios, como son las mismas preguntas en el foro del portal de WebQuests y el comentario de Dodge asegurando recibir semanalmente correos electrónicos en ese sentido, parecen indicar que comienza a suscitarse interés por la investigación empírica y no sólo por la simple observación o descripción. A pesar de todo, las intervenciones de Dodge en dicho *chat* (*chat* 2003²⁰) aportaron algunas luces sobre el tema que nos gustaría resumir a continuación:

En primer lugar, Dodge (*chat* 2003) afirma que en muchos de los correos electrónicos recibidos, los posibles investigadores comentan que sus directores (de tesis, disertaciones, proyectos, etc.) opinan que la WebQuest no es un buen tema a investigar por la falta de documentación al respecto. Evidentemente esto es un círculo vicioso que se refuerza a sí mismo. Dodge opina al respecto que no es cierto que no exista documentación en la que se pueda basar la investigación sobre la WebQuest, en sus propias palabras:

The WebQuest model didn't fall out the sky from the planet Krypton. It's just a particular packaging of concepts and techniques like cooperative learning, advanced organizers, scaffolding, problem-based learning, and so on...each of which has a huge literature base. So when it comes time to do a lit review in preparation for a WebQuest study, you construct it based on whatever aspects of WebQuests that you're interested in. (Dodge, chat 2003:2)

Por lo tanto, se tratará de fundamentar la investigación en la bibliografía existente respecto del aspecto de la WebQuest que nos interese investigar, como es, en nuestro caso, la bibliografía existente en torno a la lectura y el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua, junto con las teorías sobre la ELAO y el diseño instructivo en la Web.

²⁰ Chat con B. Dodge, 2003." WebQuest Research Chat" el 2003/11/12, en Tapped In «<http://webquest.sdsu.edu/tappedin-031112.html>»

En cuanto a la cuestión acerca de qué tipo de estudios se pueden llevar a cabo en relación con la WebQuest, en dicho *chat* (2003) se mencionaron dos opciones:

- Comparar el aprendizaje por medio de la WebQuest con otra estrategia de la enseñanza tradicional.
- Tratar de ver la eficacia del modelo de la WebQuest en sí mismo. Así por ejemplo se pueden comparar dos variaciones de una misma WebQuest con objeto de identificar qué elementos de la WebQuest son más eficaces.

Dodge se muestra más partidario de la segunda opción de investigación, porque en el caso de la primera, cuando tratamos de comparar una estrategia tradicional con la WebQuests, los aspectos que difieran entre ambas pueden ser tantos que es difícil distinguir dónde está la clave de la eficacia de una u otra estrategia:

Once you start to define the "traditional" instruction that you're comparing a WebQuest to, you realize that this is a fairly rich experience with lots of facets, any one of which could account for much of the difference in effectiveness. (Dodge, chat 2003:2)

Así, por ejemplo, uno de los investigadores participantes en este *chat*, James Frazee, se encontraba realizando una investigación de este segundo tipo. Dados dos grupos, el grupo de control llevaría a cabo la WebQuest sin un planteamiento de roles y el experimental sí la desarrollaría mediante roles. Con ello pretende demostrar la eficacia del trabajo cooperativo dividido en roles.

La investigación llevada a cabo en nuestro caso está más acorde con esta segunda opción, en ella la WebQuest no se compara con ninguna otra estrategia, sino que trata de demostrar su eficacia en función de sus propios elementos, llevando a cabo un control antes y después de la realización de la misma para comprobar que, efectivamente, ha resultado ser una estrategia de aprendizaje eficaz.

CAPÍTULO 6 PROPUESTA DE UN MODELO DE WEBQUEST PARA LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y LA LECTURA EN L2

La WebQuest es una estrategia constructivista diseñada para la enseñanza de cualquier área, o más bien podríamos decir de cualquier contenido. Además, ya hemos visto que uno de los atributos no críticos de la WebQuest, definidos por Dodge (1995a), es la naturaleza interdisciplinar de la misma. Por ello, hasta este momento, en el capítulo 5 se ha analizado el modelo en sí sin hacer apenas referencia a las posibilidades que ofrece para la enseñanza de una L2. Por otro lado, según hemos visto al hablar de las áreas en los que más se utilizan las WebQuest (v. 5.12), es evidente que el área de lenguas extranjeras o segundas lenguas no es el sector en el que más WebQuests se han diseñado hasta el momento. Sin embargo, consideramos que la WebQuest constituye una de las estrategias que más valor pedagógico puede aportar al uso de la Web. De ahí nuestro interés por demostrar de qué manera puede ser utilizada en la enseñanza de una L2 y, en especial, en la lectura y aprendizaje de vocabulario en lengua inglesa. Éste será nuestro objetivo en este capítulo.

A tal fin, primeramente vamos a centrar nuestra atención en las peculiaridades que presenta el diseño y uso de una WebQuest para el aprendizaje de una segunda lengua, analizando las ventajas que se deducen de la naturaleza de la WebQuest y, también, los obstáculos que hacen que no sea fácil ni el planteamiento ni la puesta en práctica. A continuación, examinaremos de qué manera se ha utilizado la WebQuest en la enseñanza de segundas lenguas hasta el momento y algunas experiencias conocidas en este campo. Por último, volviendo

sobre los principios de la ELAO y los del aprendizaje de la lectura y el vocabulario en una L2, concretaremos un modelo que haga de la WebQuest una estrategia idónea para la enseñanza de estas destrezas en el área de lenguas extranjeras.

6.1 Atributos y factores que recomiendan el uso de la WebQuest en la enseñanza- aprendizaje de una L2

El empleo de la WebQuest en la enseñanza de una L2 proporciona una serie de ventajas que son las propias de la estrategia en sí, y que no difieren en función de la disciplina para la que se utiliza. Estos beneficios son los que ya se han analizado a lo largo del capítulo 5 y que nos gustaría resumir en los siguientes puntos:

- ❖ En primer lugar, la WebQuest está dotada de **una estructura instructiva** que facilita el buen uso del tiempo y los recursos y que permite que el alumno sepa en todo momento dónde se encuentra y qué está realizando o debe realizar.
- ❖ En segundo lugar, **la motivación** de los alumnos se ve aumentada por diversas causas entre las que destacan:
 - el uso de materiales auténticos,
 - la realización de tareas creativas y también conectadas con la realidad,
 - una mayor autonomía por su parte,
 - la sensación de que su trabajo es apreciado y evaluado objetivamente,
- ❖ En tercer lugar, destacaremos las ventajas que provienen de **la colaboración y cooperación entre los alumnos**; lo que implica, entre otras cosas, el fomento de la responsabilidad y la interdependencia.
- ❖ Por último, aunque no en importancia, la WebQuest coadyuva a que los alumnos ejecuten **procesos cognitivos de orden superior**. Así, partiendo de la adquisición del conocimiento, los alumnos se ven involucrados en procesos como: analizar, organizar, comparar, contrastar, inducir, deducir, evaluar, abstraer, etc. con el objetivo de transformar la información y construir algo nuevo.

6.2 La WebQuest y el aprendizaje basado en contenidos y en tareas

Además de todos esos atributos y beneficios descritos en el anterior epígrafe, que son extensivos al uso de las WebQuests en cualquier área, cuando se trata de usarla para una segunda lengua, se manifiestan una serie de características y cualidades relacionadas, sobre todo, con dos enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas que encuentran especial aplicación en la estrategia de la WebQuest (Pinilla Padilla, 2001; Stoks, 2002; Hanson-Smith, 2002). Estos dos enfoques son:

- a. el aprendizaje basado en contenidos (*content-based learning; CBL*),
- b. el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning; TBL*).

Ambos enfoques tienen en común el proporcionar al alumno un elevado caudal de información (*input*) en la segunda lengua, que además se procura que sea de materiales auténticos – el uso de materiales auténticos es al mismo tiempo propio de un enfoque centrado en el alumno (Nunan, 1996) del que también participa, tanto el aprendizaje basado en contenidos, como el basado en tareas. Como ya sabemos, la Web es especialmente rica en todo tipo de materiales auténticos, fundamentalmente textos, pero cada vez más materiales de audio y vídeo. En este sentido Crystal (2001) comenta:

Whatever complaints there may have been in the past, over the lack of availability of 'authentic materials', there must now be a general satisfaction that so much genuine written data is readily available, with spoken data on the horizon. (Indeed the pedagogical problem is now the opposite –to evaluate and grade what is available, so that students are not overwhelmed). (Crystal, 2001:235)

La puntualización de Crystal acerca del exceso de material que, por contraposición puede abrumar a los alumnos, es lo que hace de la WebQuest una estrategia perfecta para encauzar ese material auténtico que la Web nos ofrece. El profesor puede obtener los recursos auténticos que hasta ahora eran difícilmente accesibles y una vez seleccionados, orienta a los alumnos en su uso proporcionándoles una tarea que cumplir.

Por otra parte, hay que contar con la ventaja de que el inglés es la lengua más utilizada en Internet, con gran diferencia en relación con el resto de las lenguas. En un estudio realizado en 1997 por el equipo Babel, una iniciativa de *Alis Technologies* y *the Internet Society*¹, recogido por Crystal (2001), se muestra que el 82 % de las páginas de Internet estaban escritas en inglés. No obstante, la Web refleja cada vez más la presencia real de las lenguas en el mundo y es evidente el incremento de páginas en otros idiomas (Crystal, 2001). A pesar de todo, esto último sólo significa que el material disponible para el uso pedagógico de la Web en la enseñanza de las otras lenguas se acerca al existente en inglés, pero no que éste disminuya.

Por tanto, desde el enfoque del aprendizaje basado en tareas y el basado en contenidos, la WebQuest sirve para brindar al alumno el material auténtico en la lengua con la que necesita entrar en contacto:

WebQuests offer good internet-based language learning opportunities because they provide learners with exposure to authentic material, meaningful content and possibilities for real communication in the target language. (Stoks, 2002:1)

Veamos qué otros puntos de conexión existen entre la WebQuest y el aprendizaje basado en contenidos y el aprendizaje basado en tareas.

6.2.1 El aprendizaje basado en contenidos

El aprendizaje basado en contenidos se caracteriza por poner más énfasis en los contenidos que en las formas. La segunda lengua, en este caso, es simplemente un medio “to convey informational content of interest and relevance to the learner” (Brown, 1994:220). Se trata de que el alumno utilice la lengua para llevar a cabo actividades significativas en torno a un tema. La Web es, pues, un medio excelente para este enfoque de la enseñanza de una lengua. Del mismo modo lo es la

¹ El estudio de Babel se encuentra en «<http://babel.alis.com:8080/palmares.en.html>»

estrategia de la WebQuest, que como sabemos se diseña en torno a un tema relacionado con el currículo y de interés para el alumno.

El aprendizaje basado en contenidos es útil en múltiples ocasiones en la enseñanza de una L2 pero, como es lógico, está especialmente indicado en la enseñanza de inglés para fines específicos (Pinilla Padilla, 2001; Luzón Marco, 2002; Blasszauer, 2003). En opinión de Luzón Marco (2002), el uso de WebQuests tiene efectos motivadores en la enseñanza de inglés para fines específicos precisamente por ser una actividad que encaja bien con el aprendizaje basado en contenidos y que utiliza las nuevas tecnologías:

The use of WebQuests to learn languages integrates the pedagogical benefits of project work, content-based instruction, and language learning via the Internet. ESP students become more motivated because they are using new technologies and authentic texts to complete authentic tasks related to their disciplines. (Luzón Marco, 2002:24)

6.2.2 El aprendizaje basado en tareas

En cuanto al aprendizaje basado en tareas, constituye otro de los enfoques que más eco encuentra en la ELAO. Según Hanson-Smith (2002), a lo largo de la historia de la ELAO, este enfoque se ha puesto en práctica de dos maneras: *a)* mediante las simulaciones y los juegos de aventura, y *b)* mediante el uso de herramientas multimedia con las que los alumnos crean sus propias presentaciones. La WebQuest es otra manera de instruir desde este enfoque metodológico. Como se ha visto en los primeros apartados del capítulo 5, para Dodge (2002b), la tarea es la parte más importante de una WebQuest. En ella se concretan los objetivos curriculares y hacia ella se enfocan los alumnos. La tarea representa la actuación en que culminan todas las actividades del aprendizaje (Dodge, 1998b).

6.2.2.1 Definición de tarea

Desde la perspectiva de la didáctica de una L2, la tarea ha sido definida de distintas maneras, más o menos precisas. No obstante, recogiendo lo que opina Ellis (1994), se puede decir que en la práctica el término tarea se emplea:

[...] to refer to the idea of some kind of activity designed to engage the learner in using the language communicatively or reflectively in order to arrive at an outcome other than that of learning a specified feature of the L2. (Ellis, 1994:595)

Esta descripción de lo que significa una tarea en la práctica, se corresponde bien con la definición de Nunan (1989), para quien ésta es:

A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Nunan 1989:10)

Por su parte, Willis (1996), en un extenso trabajo en el que establece un marco para el aprendizaje por tareas, define claramente las tareas en función de dos componentes imprescindibles de la misma: un objetivo comunicativo y un resultado.

[...] tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome. (Willis, 1996:23)

Según esta autora, será labor del profesor seleccionar los temas y las tareas que resulten motivadoras para los alumnos, atraigan su atención, constituyan un reto intelectual y lingüístico adecuado a su nivel y promuevan su avance en la lengua lo más eficazmente posible (Willis, 1996).

Si comparamos las definiciones de tarea expuestas hasta aquí con el concepto de tarea en el modelo de la WebQuest, observamos que existen correspondencia y semejanza en los elementos esenciales, ya que, para diseñar la tarea en una WebQuest: a) se parte de un tema y de unos objetivos, b) se piensa en el tipo de transformación que el alumno deberá realizar y c) se decide el resultado en que culminará la tarea en sí.

Lo que resta al plantear una WebQuest para el aprendizaje de una L2 es cuestionarnos qué tipo de resultado será el requerido. Desde la perspectiva de un marco para el aprendizaje basado en tareas, el resultado se entiende en función de los objetivos comunicativos que se quieren alcanzar, esto es, el significado es más importante que la forma. Así lo expresa Willis al hablar del resultado:

It is the challenge of achieving the outcome that makes TBL a motivating procedure in the classroom. [...] To achieve this outcome they would be focusing first on meaning and then on the best ways to express that meaning linguistically. (Willis, 1996:24)

Por lo tanto, la tarea se definirá en función de un resultado que cumpla una función lingüísticamente comunicativa antes que lingüísticamente formal. Willis (1996) distingue seis tipos de tareas que se pueden adaptar fácilmente para diferentes temas: listar, ordenar y distribuir, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales y tareas creativas. Todas ellas se encuentran incluidas y ampliadas dentro de taxonomía de tareas propuestas por Dodge (2002b).

6.2.3 La WebQuest y la integración de las destrezas básicas

Para concluir, otra de las ventajas, tanto del aprendizaje basado en contenidos, como del aprendizaje basado en tareas, es el hecho de que ambos permiten la integración de las cuatro destrezas básicas de una lengua en una misma actividad (Brown, 1994): leer, escribir, oír y hablar. La combinación de destrezas que se presenten en cada caso dependerá de la tarea en sí (Willis, 1996). Por lo tanto, al crear una WebQuest, tendremos la oportunidad de integrar las destrezas que nos interesen según la tarea planteada y con la ayuda de los recursos que se provean.

Es evidente la oportunidad de practicar la lectura y la escritura con el modelo de la WebQuest, pero cada vez es más frecuente utilizar recursos multimedia sonoros y herramientas que permiten la comunicación oral *online (chat voice)*. La Web se emplea para acceder a los recursos pero no es preciso que toda la interacción se produzca a través de ella, y así, una forma habitual de favorecer la práctica de la destreza oral puede ser proponer una tarea en la que el resultado comprenda algún tipo de interacción o presentación oral. Por último, hay que decir

que es cierto que tanto el estudio de contenidos como la realización de tareas lingüísticas se pueden ejercitar a través de otras actividades, ya sea en un entorno ELAO o no, pero la ventaja está en que cuando llevamos a cabo una WebQuest también se ponen en acción otras destrezas, no sólo las lingüísticas, relacionadas con los procesos de pensamiento y creatividad, sino también otras habilidades sociales, como la cooperación con el grupo y la inmersión en un discurso comunicativo auténtico.

6.3 Obstáculos y soluciones en el uso de las WebQuests en la enseñanza-aprendizaje de una L2

A la vista de lo anterior, la WebQuest parece ser una estrategia útil para que se den las condiciones que según Willis (1996) se pueden considerar como necesarias para el aprendizaje de una lengua: exposición a la lengua, uso de la misma para hacer alguna cosa y motivación. Sin embargo, es evidente que tanto en el diseño como en la puesta en práctica con los alumnos se presentan algunas dificultades que inhiben estas condiciones y contribuyen a que la WebQuest no se utilice tanto en la enseñanza de lenguas.

En primer lugar, la exposición a materiales auténticos en la lengua dada es fácil de asegurar, sobre todo si es el inglés; pero sí puede resultar menos sencillo seleccionar recursos adecuados al nivel lingüístico de los alumnos (McDonell, 2003), así como que el alumno posea la competencia necesaria para hacer uso de la lengua, tal y como lo requiera la tarea. Como comenta Benz:

Not only are the resource sites far less transparent, but producing something in the target language- thinking in the target language- takes some getting used to. (Benz, 2001:1)

En consecuencia, el primer problema que se presenta a la hora de diseñar una WebQuest para lenguas es el conocimiento lingüístico que tienen los alumnos. La situación de un alumno frente a una WebQuest de segundas lenguas es, pues, muy distinta de si se trata, por ejemplo, de una WebQuest de historia o de ciencias. En este caso el alumno no dominará los contenidos de dichas materias pero podrá

adquirirlos con la lectura u otros recursos en su primera lengua sin apenas problemas. Además, desde el punto de vista instrumental, la transformación y producción de la tarea será mucho más sencilla. Es decir, el alumno domina los instrumentos, conoce las palabras, sabe cómo expresarse y la lengua que utiliza es en realidad un medio que le facilita el aprendizaje aunque no sea consciente de ello.

Todo eso es justo lo contrario de lo que normalmente ocurre cuando un alumno debe realizar una WebQuest de una L2. La lengua en este caso deja de ser un medio que facilita el trabajo del alumno, y más bien puede ser un obstáculo que es necesario superar si quiere realizar la tarea. Para empezar, el alumno debe comprender la información que los recursos le proporcionan y, a continuación, deberá transformarla en algo distinto empleando una lengua que no domina. Evidentemente, si el alumno se siente incapacitado para comprender y utilizar la lengua resolviendo la tarea, su motivación decrecerá.

Por otro lado, los procesos cognitivos que el alumno lleva a cabo cuando lee y utiliza recursos en una primera lengua no son exactamente los mismos que cuando se trata de una segunda lengua. Como ya vimos al hablar de la lectura en el capítulo 2, el tipo de procesos que se daban al leer en una segunda lengua tendían a ser de abajo a arriba, tratando de comprender primero las palabras y las relaciones sintácticas y semánticas en el texto, algo que en un lector de primera lengua es normalmente automático. Los lectores de una L2 tienen, pues, más dificultades y retrasos en la coordinación de ideas y la interpretación del texto; entre otras cosas, no hacen uso de su conocimiento previo, a pesar de las claves textuales, como lo hacen cuando leen en su primera lengua (Carrell, 1983b). Esto implica que la complejidad de una tarea en una primera lengua no se corresponde, en la mayoría de las ocasiones, con la complejidad de la misma en una L2. Así por ejemplo, realizar una tarea de recopilación en una L1 puede significar simplemente que el alumno realice procesos como análisis y selección de datos; pero, en cambio, en una L2 a esos procesos cognitivos se le suman otros más complejos como relacionar y comparar el vocabulario desconocido con otras palabras o deducir significados por la morfología del mismo. Todos estos problemas se presentan con más insistencia cuando se trata de alumnos con nivel elemental o intermedio (Luzón Marco, 2002). A niveles avanzados la situación varía

considerablemente y la WebQuest puede aspirar a tareas de mayor complejidad cognitiva.

Evidentemente estos problemas no son insuperables y existen soluciones para conseguir que el modelo de WebQuest sea eficaz para la enseñanza de una L2, y especialmente para el inglés, dada la abundancia y variedad de recursos en esta lengua. Las soluciones propuestas por los autores que se han ocupado de esta cuestión (Benz, 2000, 2001; Luzón Marco, 2002; Blasszauer, 2003) se pueden resumir como sigue:

- **Proporcionar más información previa** sobre el tema y sobre la tarea en sí.
- Aportar **un andamiaje más abundante y consistente**: dentro de éste, además de guías de todo tipo que apoyen al alumno en el desarrollo del proceso en sí, se incluirá apoyo léxico y sintáctico, como listas de palabras, preguntas guía, ayudas gramaticales, etc. Con todo este soporte, se aumentan los medios y de paso la confianza del alumno.
- **Integrar la WebQuest dentro de una unidad mayor** que comienza antes de la WebQuest y que también puede continuar después de ella. De esta forma los alumnos se benefician de la continuidad léxica y temática al pasar de una actividad a otra.
- **Adaptar la complejidad de la tarea al nivel de los alumnos**. En realidad se trata de ser realistas y no plantear tareas que superen el nivel de confianza y motivación de los alumnos en exceso. En este sentido, puede que en algunas ocasiones se roce el umbral de lo que se puede considerar o no una WebQuest pero, tal vez, sea esto necesario (Benz, chat 2000b)²,

² Chat con B. Dodge y P. Benz, 2000b. "WebQuests in the language classroom" el 22/10/2000, en *Tapped In*, «<http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/ti/transcripts/archives2000b/20001022-WebQuests.txt>»

sobre todo cuando se comienza a utilizar el modelo de WebQuest con alumnos de nivel elemental.

Si observamos bien estas propuestas, todas ellas están recogidas en el modelo original de WebQuest, y han sido explicadas sobre todo desde la perspectiva de Tom March. Para empezar, el andamiaje es un elemento básico en el diseño de una buena WebQuest (Dodge, 2001a; March, 2003). Éste proporciona la confianza que el alumno necesita para realizar tareas que de otra forma no podría llevar a cabo. La cantidad, el tipo y el grado de la ayuda que se aporte dependen de las circunstancias de los alumnos, pudiendo disminuir a medida que el alumno puede realizar el trabajo por sí solo.

En segundo lugar, en cuanto a la idea de aportar mayor conocimiento previo sobre el tema y la tarea en sí, ya hemos visto cómo March (2000b) opinaba que una WebQuest debe incluir una fase destinada a aumentar este conocimiento previo, y esto forma igualmente parte del andamiaje de algunas WebQuests. En tercer lugar, es de nuevo March (1998a) quien opina sobre la importancia de conectar la WebQuest con las actividades previas y posteriores a su realización, para conseguir un aprendizaje más eficaz. Por último, en relación con la complejidad de la tarea, una solución escalonada es la taxonomía de actividades que March (1999b) propone como alternativa en los casos en que sea necesario realizar otro tipo de actividades menos complejas, hasta llegar a la realización de una WebQuest auténtica.

Algunas de estas soluciones ya han sido llevadas a la práctica, en mayor o menor medida. Nos gustaría mostrar un ejemplo que ha sido elaborado pensando en las peculiaridades de las WebQuests para segundas lenguas y teniendo en cuenta los obstáculos mencionados anteriormente. El ejemplo en cuestión tiene como título "The Copabacana Restaurant: A Foodquest for Intermediate and

Advanced Students of EFL”³ y ha sido diseñada por Barbara Dieu, una profesora del *Lycée Pasteur*, de São Paulo en Brazil. Esta WebQuest es el ejemplo más aproximado que hemos encontrado a una WebQuest que tuviera en cuenta las soluciones expuestas anteriormente. En primer lugar, la WebQuest no es una actividad aislada, sino que está integrada como continuidad de otra actividad denominada “The Copacabana Club”⁴, que a su vez forma parte de un *online writing project* en donde participaron alumnos de cuatro países⁵. El otro aspecto interesante de esta WebQuest es el planteamiento bien estructurado del proceso en varias etapas donde la primera de ellas está destinada a actividades de apoyo lingüístico. El andamiaje de la webquest está formado por un número de actividades considerablemente mayor que el habitual pero como explica la misma autora: “[...] one must bear in mind this is meant for EFL/ESL students so a lot of scaffolding exercises in language and skills were provided.” (Dieu⁶).

6.3.1 El proyecto “Talenquest”

Por último, debemos referirnos en este punto al proyecto *TalenQuest* (Koenraad, 2002; Koenraad y Westfoff, 2003). Este es un proyecto, dependiente del Ministerio de Educación holandés, cuyo objetivo principal es el diseño de un modelo de WebQuest para lenguas extranjeras según las teorías de la psicología cognitiva y de la adquisición de una segunda lengua. El proyecto se ha venido desarrollando

³ La WebQuest “The copacabana restaurant” se encuentra en
«http://members.tripod.com/the_english_dept/foodquest/»

⁴ La dirección de acceso al citado Copacabana Club es «<http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/viva1/viva/index4.htm>»

⁵ Véase la entrada al proyecto VIVA en «<http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/viva/viva.htm>»

⁶ Dicho comentario se encuentra en la página de “Matrix of Examples” de Bernie Dodge junto al enlace de la WebQuest “The Copacabana Restaurant”. Se accede a través de la siguiente dirección: «<http://webquest.org/matrix0.php>»

desde el año 2000 y cuenta con un sitio web⁷ desde donde se puede acceder a las TalenQuests elaboradas hasta el momento. La información se encuentra en holandés pero la mayor parte está también en inglés. En este sitio se incluyen TalenQuests para distintas lenguas, muchas de ellas escritas en holandés aunque la lengua objeto sea diferente. Lo interesante de este proyecto es el análisis que hace del uso de la WebQuest desde las teorías de ASL, en un intento de definir una WebQuest específica para la enseñanza de segundas lenguas. Para ello se ha tomado como base un modelo para la ASL descrito por Westhoff (2001, *apud* Koenraad, 2002). En dicho modelo se incluyen las actuaciones que se considera que facilitan la adquisición de una segunda lengua y que se resumen en los siguientes puntos (Koenraad y Westhoff, 2003): *Being exposed to input, Processing Content, Processing Form, Producing Output y Use of Strategies*.

Estos serían, pues, los ingredientes necesarios para que una WebQuest fuese eficaz en el aprendizaje de una segunda lengua. Partiendo de esta hipótesis, el equipo del proyecto *TalenQuest* han establecido dos series de criterios que las WebQuests deben de cumplir para ser eficaces desde la perspectiva de la ASL (Koenraad y Westhoff, 2003). A continuación incluimos el primer conjunto de criterios que se han definido basándose en los enfoques de enseñanza de una lengua extranjera:

- La tarea debe promover el uso de la lengua objeto.
- Los materiales necesarios para la ejecución de la tarea deben ser auténticos.
- La tarea debe ser atractiva y estar centrada en el alumno.
- Las TalenQuests deben ser flexibles (tareas abiertas /distintas opciones).
- La tarea debe promover el intercambio de información auténtica entre expertos.
- Los productos definidos en la tarea no pueden ser realizados sin que se produzca una comunicación significativa.

⁷ El sitio del Proyecto TalenQuest se puede acceder en
«<http://www.kennisnet.nl/thema/talenquest/talenquests/>»

- La tarea debe ofrecer oportunidades para la reflexión sobre el proceso y el producto.

Como vemos, estos criterios están relacionados con los enfoques del aprendizaje de lenguas basado en contenidos y en tareas. Por otro lado, la mayor parte de ellos ya forman parte de la naturaleza del modelo original de la WebQuest que, como ya vimos, coincidía bien con las características del aprendizaje según dichos enfoques. Solamente distinguiríamos como propios de la enseñanza de una segunda lengua el hecho de que la tarea debe promover el uso de la lengua objeto y que el producto final debe suponer un uso comunicativo y significativo de la lengua.

En cuanto al segundo conjunto de criterios que han sido definidos por el equipo del proyecto, lo han sido en función de las diferencias que deben existir entre cualquier actividad pedagógica basada en la Web y la TalenQuest (Koenraad y Westhoff, 2003). Entre ellos, incluyen criterios como el hecho de que las tareas son concebidas normalmente pensando en el producto o diseñadas para trabajo en equipo. En nuestra opinión estos criterios no aportan nada particularmente nuevo a los atributos no críticos y otras cualidades que el modelo de WebQuest posee originariamente (v. Dodge, 2001a y March, 2003). Por lo tanto no vamos a extendernos más en este punto.

Finalmente, hay que decir que, aunque se ha adoptado un nombre diferente al de WebQuest (*Talen* significa lenguas en holandés), en realidad los elementos del modelo se mantienen y no se ha añadido ningún elemento nuevo. Así, el modelo de TalenQuest pretende simplemente establecer un marco específico basado en las teorías de la ASL que lo dote de una base lingüística fundada, pero no añadir ni transformar ningún elemento de la WebQuest.

6.4 Definición y principios para la elaboración de una WebQuest de lenguas

Una vez que hemos comprendido la naturaleza de la estrategia de la WebQuest en relación con la enseñanza de una segunda lengua es el momento de ofrecer una definición que sintetice todos los atributos esenciales de la misma:

Una WebQuest para la enseñanza-aprendizaje de una L2 es una actividad orientada a la investigación en un contexto temático relevante, utilizando recursos de la Web, en la que el desarrollo de la tarea que culmina la actividad impulsa procesos cognitivos de orden superior y coadyuva a que el alumno ponga en práctica las destrezas lingüísticas, apoyado en un conjunto de andamios lingüísticos y procedimentales y en un entorno de cooperación.

Por último, considerando todo lo dicho en este capítulo, vamos a completar la anterior definición distinguiendo en detalle cuáles son los principios que se presumen importantes a la hora del diseño de una WebQuest para la enseñanza de una segunda lengua.

1. La WebQuest debe fomentar el uso significativo de la segunda lengua utilizando materiales auténticos de la Web.
2. El nivel de conocimiento lingüístico de los alumnos será decisivo para el diseño tanto de la tarea como del proceso. A menor nivel, debe corresponder una tarea menos compleja o un mayor apoyo en la parte del andamiaje lingüístico.
3. Se deben establecer los objetivos lingüísticos y no lingüísticos que se quieren alcanzar.
4. La tarea debe estar orientada a la consecución de dichos objetivos.
5. El resultado de la tarea será un producto que implique el uso significativo y comunicativo de la lengua, y no una simple actividad no comunicativa, aunque sea lingüística.
6. El proceso estará apoyado por un andamiaje abundante y adecuado a las necesidades de los alumnos que incluirá:
 - una fase de activación del conocimiento previo,

- actividades que ayuden a superar los aspectos léxicos y sintácticos que puedan presentar dificultades,
 - todo tipo de guías y apoyos para que el alumno pueda llevar a cabo la tarea eficazmente y cumplir con los objetivos previstos.
7. La WebQuest debe estar integrada dentro del currículo como continuidad o parte de otra unidad o actividad que la incluya.
 8. La WebQuest puede orientarse a la práctica de las destrezas que se deseen promover, pudiendo integrar varias a lo largo del desarrollo de la misma.

Tabla 6.1 Principios para una WebQuest de segundas lenguas

6.5 La WebQuest aplicada a la adquisición de vocabulario y la destreza lectora en una L2

El modelo de WebQuest para segundas lenguas es aplicable a la práctica de cualquiera de las destrezas básicas de una lengua. En este caso, se trata de analizar específicamente de qué forma la WebQuest contribuye a la adquisición léxica y a la práctica de la destreza lectora en inglés. La razón por la que la WebQuest se aplica al aprendizaje de estos dos aspectos al mismo tiempo es, obviamente, la estrecha relación que se ha demostrado existe entre ambos. Como ya se ha analizado en el capítulo 2, numerosas investigaciones demuestran que el incremento del léxico mejora la comprensión lectora (Stahl, 1983; Laufer, 1991, 1992; Grabe y Stoller, 1997) y viceversa, a través de la lectura se produce un aprendizaje incidental de vocabulario significativa (Nagy, Herman y Anderson, 1985, 1987; Day, Omura y Hiramatsu 1991; Dupuy y Krashen, 1993; Swanborn y de Gloppe, 1999; Rott, 1999). Por lo tanto, la aplicación del modelo de WebQuest a la adquisición de vocabulario estará estrechamente ligada con la aplicación a la práctica de la destreza lectora. En los próximos apartados, se examinan los aspectos más destacados en relación con todo esto y se expone el modelo diseñado a tal fin.

Evidentemente, el empleo de recursos de la Web, que en gran parte son textos, estimula por sí solo la lectura y el aprendizaje de vocabulario en una L2, no obstante, como ya analizamos en el capítulo 3, la validez de una actividad enmarcada dentro de la ELAO se ha de demostrar apoyándose en la teoría y la investigación existente en torno al aspecto de la lingüística aplicada de que se trate (Chapelle, 2001a). Esto significa que, en este caso, lo pertinente es diseñar un modelo de WebQuest que se fundamente en las teorías que han demostrado su validez en relación con la mejora de la destreza lectora y el aprendizaje de vocabulario en una L2. Para ello, es necesario volver sobre los principios del aprendizaje de vocabulario y del diseño de actividades lectoras que se estudiaron en detalle en el capítulo 2 de esta tesis. Una vez que estos principios sean articulados con el modelo de WebQuest para segundas lenguas expuesto en el apartado anterior, surgirá un modelo cuyo fin es ayudar a que el alumno mejore su vocabulario y comprensión lectora a través de la realización de una tarea significativa utilizando recursos de la Web.

6.5.1 La WebQuest y la práctica de la destreza lectora

En el capítulo 2, tras el análisis de todos los aspectos importantes relacionados con la destreza lectora y el aprendizaje del vocabulario en una L2, se concluyeron los siguientes principios que sintetizan los atributos de las actividades o programas de lectura que han demostrado ser eficaces:

1. Aplicación de modelos interactivos.
2. Activación del conocimiento previo.
3. Selección de textos relevantes y motivadores.
4. Atención al vocabulario.
5. Promoción del desarrollo y aplicación de las estrategias de lectura.
6. División en fases de pre-lectura, lectura y post-lectura.

Nuestro objetivo ahora es verificar que la WebQuest es una actividad apropiada para el desarrollo de una actividad lectora y que en su diseño y realización es posible observar dichos principios de probada eficacia.

6.5.1.1 Aplicación de modelos interactivos

En primer lugar, recordemos que los modelos de procesamiento lector más ampliamente aceptados en la actualidad son los modelos interactivos (v. cap. 2). Estos modelos reconocen que en el proceso de lectura el lector fluctúa entre un acercamiento al texto de abajo a arriba y un acercamiento de arriba a abajo. De esta manera puede compensar la falta de conocimiento de un aspecto determinado, como, por ejemplo, el léxico (abajo-arriba), con la aplicación de otro tipo de estrategias, por ejemplo, el uso del contexto (arriba-abajo) (Stanovich, 1980).

Como ya se analizó en el capítulo 2, los procesos de abajo-arriba que se producen durante la lectura de un texto consisten en procesos de reconocimiento del léxico, análisis sintáctico y análisis semántico de las palabras que aparecen en el mismo. Por otro lado, los procesos de arriba-abajo que se producen son, en primer lugar, la coordinación de ideas para así poder formarse una representación del significado del texto, la activación del conocimiento previo y la interpretación global del texto.

Si aplicamos este principio, en la WebQuest el profesor debe proponer actividades que impliquen el procesamiento del texto en ambos sentidos. Existen numerosas formas de contribuir a que el alumno emplee estrategias de lectura interactivas en una WebQuest. Por un lado, ya hemos visto cómo la WebQuest es una actividad de aprendizaje basado en contenidos y por ello constituye un medio especialmente apropiado para la lectura en el contexto.

En general, la riqueza contextual del medio facilita que el alumno aplique estrategias de arriba-abajo, se forme una idea del significado del texto y lo interprete a pesar de la falta de conocimiento del vocabulario. Así mismo, las claves hipertextuales (enlaces internos y externos) y multimedia (sonidos, videos, imágenes) de los textos de la Web colaboran a que el alumno, por un lado, aplique estrategias de arriba-abajo, como, por ejemplo: comprender el texto apoyándose en las imágenes y los sonidos, o a través de los enlaces entre unas partes y otras del texto o a recursos externos; y por otro lado, aplique estrategias de abajo-arriba, como, por ejemplo: mediante enlaces a glosarios, a diccionarios y a bases de datos

de todo tipo, que le permitirán acelerar el reconocimiento del léxico (estrategia de abajo-arriba).

Además, el modelo de WebQuest que aquí proponemos consta de un elemento instructivo que va permitir que el profesor introduzca la práctica en estrategias de ambos sentidos fácilmente. Dicho elemento se analiza más extensamente en el apartado 6.10, por lo que no nos extenderemos más en este punto.

6.5.1.2 Activación del conocimiento previo

La activación del conocimiento previo constituye la base de la teoría de los esquemas mentales (Carrell, 1983a), según la cual cuando leemos un texto nuestra interpretación depende del conocimiento previo que tengamos del mismo. Como hemos mencionado, dicha activación del conocimiento previo forma parte de los procesos de arriba-abajo pero, dada la importancia que tiene a la hora de comprender un texto, merece atención aparte. Este conocimiento previo puede referirse a los aspectos formales “formal schemata”, que tienen que ver con los aspectos lingüísticos del texto (léxico, sintáctico, etc.), o a los aspectos de contenido “content schemata”, entendiéndose por tal el conocimiento del tema en cuestión (Carrell, 1983a).

En una WebQuest aplicada a la lectura en una L2, la activación del conocimiento previo, tanto de los aspectos formales como de contenido, es un paso importante para el aprovechamiento de la experiencia de aprendizaje. Como más adelante veremos al explicar el modelo, la activación del conocimiento previo puede ser facilitada de múltiples formas en una WebQuest pero sobre todo por los recursos que se ofrecen al alumno para consultar, los cuales formarán parte del “andamiaje de recepción” que va a ayudar al alumno a comprender mejor las actividades y la tarea de la WebQuest. De nuevo, la estructura hipervinculada de la Web facilita el acceso a materiales útiles para este fin. Recordemos que esta activación del conocimiento previo ha sido igualmente recomendada por March (2000b) en el modelo original de WebQuest, aunque sin hacer referencia a los esquemas formales o de contenido. Entre las actividades que se pueden diseñar

para activar el conocimiento previo podemos señalar: listas de palabras, enlaces a explicaciones y materiales de referencia *online*, *treasure hunts*, etc. (v. 6.11.3).

6.5.1.3 Selección de textos relevantes y motivadores

En cuanto a la selección de los materiales de lectura, tanto las conclusiones alcanzadas en el capítulo 2, como los criterios de selección de materiales en la Web establecidos en el capítulo 3, indican que el profesor debe seleccionar textos relevantes y motivadores, no sólo en relación al contenido sino también desde el punto de vista lingüístico. Así mismo, cuando se trata de textos lingüísticamente complejos, por encima de los conocimientos de los alumnos, se debe proporcionar la ayuda necesaria para facilitar la comprensión.

Todo esto está en consonancia con los postulados de la WebQuest acerca de la importancia de la motivación y la selección atenta de los recursos, así como del empleo del andamiaje para ayudar al alumno a superar sus dificultades. Por otro lado, los textos auténticos son los más recomendados para la lectura en una L2 y, en ese sentido, la Web es el medio más completo con el que se puede contar.

Por último, conviene tener en cuenta las características de la lectura *online* (v. cap. 3). Como se recordará, algunos comportamientos lectores son más apropiados que otros para la lectura online, sobre todo los que implican la localización de algún tipo de información: *browsing*, *scanning* y *skimming*. De igual modo, la presentación visual del texto y la tipografía influyen en la comprensión lectora. Por tanto, a la hora de diseñar una WebQuest, por un lado, se deben considerar todas estas características, eligiendo los textos entre los textos auténticos que más faciliten la lectura *online* y, por otro lado, preparar ayudas que guíen estratégicamente a los alumnos en una lectura *online* efectiva.

En relación con el principio de atención al vocabulario, este coincide con el análisis del uso de la WebQuest para la adquisición de vocabulario que se trata en detalle en el apartado 6.8 de este capítulo.

6.5.1.4 Promoción del desarrollo y aplicación de las estrategias de lectura

Uno de los aspectos que más interés ha despertado en las últimas décadas en relación con la lectura en una L2 es la importancia del uso de las estrategias de lectura. Dada su demostrada eficacia (Barnett, 1988; Carrell, 1989a), la instrucción en el empleo de las mismas es uno de los aspectos en los que se viene insistiendo (Clark y Silberstein, 1977; Anderson, 1999), con especial atención en la enseñanza de las estrategias metacognitivas, que son aquellas que permiten al alumno planificar su propio aprendizaje. Mediante dicha instrucción, se trata de hacer al alumno consciente del tipo de estrategias que puede utilizar en cada caso y también de la forma en que debe utilizarlas (Anderson, 1999).

A la vista de las características de la lectura online, en el capítulo 3, analizamos aquellas estrategias más relevantes en algún sentido respecto de la misma. A continuación recogemos de nuevo un resumen de las estrategias que más destacan:

- ❖ *Estrategias lectoras cognitivas*: predecir el contenido de un pasaje o sección del texto, activación del conocimiento previo, *skimming*, *scanning*, hacer resúmenes, distinguir entre opiniones y hechos, asociar ideas, adivinar por el contexto.
- ❖ *Estrategias lectoras metacognitivas*: desarrollar las destrezas lectoras en colaboración con otros alumnos, practicar la autonomía, evaluar la validez y fiabilidad del contenido; planear qué hacer y qué pasos seguir;
- ❖ *Estrategias lectoras compensatorias*: comprobar las predicciones, interpretar el significado de los gráficos; tomar notas.
- ❖ *Estrategias lectoras de navegación*: leer de manera lineal o no lineal dependiendo del objetivo; atender a la estructura jerárquica de la Web; manejar las diferentes utilidades del programa de navegación; hacer búsquedas de información utilizando palabras clave; utilizar los directorios y motores de búsqueda y búsqueda avanzada de la Web.

Una WebQuest, si pretende cumplir con el objetivo de promover la destreza lectora, no puede obviar el principio de instrucción en estas estrategias. Sin embargo, el modelo original de la WebQuest no contempla ningún elemento de instrucción

directa y es aquí donde nuestro modelo va a aportar algunas variaciones (v. 6.10), de manera que el profesor ha de diseñar actividades en las que se pongan en práctica dichas estrategias, señalando, a la vez, cuáles son éstas y sus objetivos. Esta instrucción se desarrolla, en muchas ocasiones, mediante actividades interactivas que permiten el diálogo entre el ordenador y el usuario, elaboradas con diversos tipos de herramientas pedagógicas que pueden elegirse entre las analizadas en el capítulo 4 de esta tesis (ej. Hot Potatoes). Así mismo, las estrategias en las que se puede instruir y el tipo de actividades que se pueden desarrollar para ello se detallarán en el apartado 6.10 correspondiente al análisis del modelo.

6.5.1.5 División en fases de pre-lectura, lectura y post-lectura

Desde el punto de vista de la praxis de la lectura en la clase de inglés, el último principio que se alcanza en el capítulo 2 recomienda plantear las actividades de lectura en tres fases: pre-lectura, lectura y post-lectura. Desde una perspectiva pedagógica, el principio de organizar las actividades en esas tres fases nos permite cumplir los objetivos progresivamente, aplicando las estrategias más convenientes en cada fase. En el caso de la WebQuest este principio es de fácil aplicación, ya que el modelo original presenta una división por apartados que se adapta fácilmente a estas tres fases. Como vemos en la tabla 6.1, en nuestro modelo, la fase de pre-lectura se corresponde con los apartados de la introducción, el planteamiento de la tarea y el comienzo del proceso.

La fase de lectura más importante se corresponde con el apartado de instrucción en estrategias lectoras y en vocabulario y con la consulta de los recursos seleccionados por el profesor, con el objetivo de obtener la información necesaria para la tarea final. La fase de post-lectura está relacionada con la ejecución de la tarea, transformando la información en un producto distinto, y con los apartados finales de evaluación y conclusión.



Tabla 6.2 Fases de lectura en el modelo de WebQuest propuesto

Por último, hay que añadir que el modelo de WebQuest aquí propuesto contempla la práctica conjunta de la lectura intensiva y de la lectura extensiva, obteniendo así los beneficios de la combinación de ambos tipos de lectura (Brown, 2001). A este respecto, podemos adelantar (v. 6.12) que la lectura intensiva se llevará a cabo sobre todo durante el taller de lectura y vocabulario propuesto en el modelo, mediante la ejecución de numerosas actividades planteadas para tal fin. En cuanto a la lectura extensiva se desarrollará fundamentalmente en el apartado de preparación de la tarea, en el que los alumnos deberán leer todos los textos de su interés incluidos en los recursos y, así, recoger la información necesaria con que realizar la tarea.

Además, en relación con la lectura extensiva, el planteamiento de la WebQuest coincide con la convicción de Renandya y Jacobs (2002) de que la eficacia de una actividad de lectura extensiva se ve reforzada por la realización de alguna actividad posterior, ya sea oral o escrita (v. ap. 2.4). En el caso de la WebQuest, la actividad posterior que reforzará la lectura llevada a cabo es la

realización de la tarea, que como sabemos implica la producción lingüística de algún tipo (v. 6.13).

6.5.2 La WebQuest y el aprendizaje de vocabulario

Respecto al aprendizaje del vocabulario, ya hemos analizado las distintas etapas necesarias para aprender una palabra y la relación de dependencia recíproca que existe entre la comprensión lectora y el conocimiento léxico (v. cap. 2), por lo que es conveniente cuidar la enseñanza de estos dos aspectos a la vez. El aprendizaje de vocabulario puede ocurrir tanto de forma incidental, a lo largo de la lectura y mediante el uso de estrategias indirectas (ej. fomento del uso de diccionarios), como mediante la instrucción explícita del mismo. Cada una de estas aproximaciones puede ser más o menos recomendable según los objetivos que se pretendan. No obstante, de las investigaciones al respecto se pueden extraer algunas conclusiones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de desarrollar una WebQuest en la que se pretenda incrementar léxico de los alumnos. Éstas se pueden resumir en los siguientes puntos:

- ❖ El aprendizaje indirecto en la lectura extensiva es poco consistente si no se ve reforzado por múltiples encuentros posteriores. Éstos pueden producirse leyendo un volumen considerable de textos o con la instrucción directa del vocabulario (Nation, 2001). La Web provee estos encuentros, ya que es fácil acceder a recursos textuales de carácter similar a través de la navegación. El profesor, al seleccionar los recursos para la WebQuest puede comprobar si el alumno tendrá ocasión de encontrarse con las mismas palabras varias veces, e incluso no será muy complicado procurar que esto ocurra.
- ❖ Otra manera de potenciar el aprendizaje incidental de vocabulario de forma efectiva es proponer tareas léxicas que, aunque no supongan una instrucción directa (ej. uso de glosarios), sí dirijan la atención hacia el vocabulario; ya que el éxito del aprendizaje también se relaciona con el grado de elaboración del proceso en el que se implica a la palabra y en las asociaciones que tengan lugar durante el aprendizaje incidental (Laufer y Hulstijn, 2001). A lo largo de la WebQuest esto equivale a proporcionar un andamiaje adecuado que promueva que el alumno sea consciente del

vocabulario que debe aprender, así la inclusión de glosarios o enlaces a páginas de herramientas lexicográficas (diccionarios, bases de datos) pueden usarse para este fin.

- ❖ La instrucción directa del vocabulario puede servir de complemento del aprendizaje incidental; sobre todo constituye una forma de acelerar el proceso de aprendizaje y de dirigir la atención a los distintos aspectos del conocimiento de una palabra. En este sentido en el modelo de WebQuest que aquí proponemos se ha optado por incluir un elemento instructivo que claramente dirige al alumno en el aprendizaje del vocabulario que puede necesitar para la comprensión lectora y la realización de la tarea de la WebQuest. El siguiente apartado (v. 6.9) está dedicado a este elemento instructivo por lo que no nos detendremos más en él.
- ❖ El otro aspecto importante en el que se puede instruir a los alumnos es el empleo de las estrategias que permitirán que aprendan más vocabulario a través de la lectura (Nation y Waring, 1997). El modelo de WebQuest que planteamos colabora a ello de dos formas, la primera es incluyendo dentro de los materiales de referencia una guía de cuáles son las estrategias que pueden ser útiles, tanto para comprender el vocabulario desconocido, como para reforzar su aprendizaje. La otra forma es mediante la realización de actividades que pongan en práctica dichas estrategias (uso del diccionario, análisis morfológico, adivinación por el contexto, asociaciones mnemotécnicas, sinonímicas, etc.).

En el modelo de WebQuest que aquí proponemos se tienen en cuenta todos estos conocimientos sobre la adquisición de vocabulario y concurren los dos tipos de aprendizaje de vocabulario: el incidental y la instrucción directa, tanto del léxico, como de las estrategias de adquisición y afianzamiento del mismo. Ambos tipos de aprendizaje se ven favorecidos por la naturaleza misma de la lectura en un entorno *online*. Como sabemos (v. ap. 3.15), los rasgos más destacados del medio en que ésta se desarrolla son, por un lado, la interactividad entre el ordenador y el aprendiz, y por otro, las particularidades tipográficas y visuales de los textos a los que se puede acceder. La interactividad es propiciada ante todo por las características del hipertexto y por los elementos multimedia que se incluyen en las páginas web.

Todos estos rasgos también facilitan el proceso de recepción (*input*) de una palabra:

- Las marcas de enlaces características del hipertexto (subrayado, color azul, etc.) y otros rasgos tipográficos habituales de los textos en la Web (abundancia de negritas y mayúsculas, párrafos cortos, etc.) favorecen la percepción de las palabras (*noticing*).
- La estructura hipertextual y asociativa de la Web favorece la conexión intralingüística entre las palabras (sinonimia, antonimia, etc.), lo que repercute en la adivinación por el contexto.
- El contexto en el que se desarrolla la WebQuest es rico en elementos multimedia (textos, imágenes, vídeos, sonidos), de manera que la entrada de vocabulario se ve reforzada de distintas formas.

Una vez que se reciben las palabras el siguiente paso es consolidarlas en la memoria. Dicho proceso de almacenamiento en la memoria también se ve favorecido por las características de la Web. Como sabemos (v. ap. 2.7.1), las palabras se organizan en la mente en campos semánticos (Aitchinson, 1994). La naturaleza asociativa de la Web facilita la formación de estas redes de palabras, y en consecuencia, promueve las actividades en torno a campos semánticos y familias de palabras. Por otra parte, el aprendizaje es más eficaz si el vocabulario está contextualizado y esto encaja bien con una actividad de aprendizaje basado en contenidos como es la WebQuest.

El último paso que influye en la adquisición de vocabulario es la recuperación del mismo. El uso del vocabulario es una garantía de que las palabras y su significado no se borrarán de la mente una vez aprendidas (Pérez Basanta, 1999). Los factores que más inciden en esta recuperación son la revisión y la reutilización, aspectos que la WebQuest favorece de forma muy acentuada, por la exposición repetida a textos similares. Por otra parte, la WebQuest ofrece una excelente oportunidad de recuperar el vocabulario aprendido al utilizar las nuevas palabras de manera oral o escrita en la realización de la tarea final de la WebQuest.

Sin menoscabo de promover el aprendizaje incidental, la instrucción directa del vocabulario es la mejor forma de que se produzca la consolidación en la

memoria (Hatch y Brown, 1995). Las herramientas disponibles en la Web van a permitirnos desarrollar actividades interactivas que planeemos para la enseñanza intencionada del vocabulario (v. cap. 4). No obstante, hay que observar que en el modelo original de WebQuest no existe un apartado específico destinado a la instrucción de ningún aspecto del área de conocimiento en la que se enmarca. Por ello, dedicaremos el apartado siguiente a explicar la forma en que esta instrucción directa se ha incorporado al modelo de WebQuest aquí propuesto.

6.5.3 La WebQuest y la instrucción directa: el taller de lectura y vocabulario

En los apartados anteriores hemos observado que es necesario incluir un nuevo elemento crítico que no está contemplado en el modelo prístino de la WebQuest, éste es la **instrucción directa** en los dos aspectos relevantes. Esta propuesta está basada en la convicción de que para que una actividad sea eficaz, desde el punto de vista del aprendizaje de una segunda lengua, es conveniente instruir en la misma. Por supuesto, también será preciso que concurren las otras tres condiciones: “exposición, uso y motivación” que, según Willis (1996), numerosos autores consideran, no sólo convenientes, sino necesarias para el aprendizaje de una segunda lengua:

Exposure, use and motivation, then, are three essential conditions for language learning. One without the others, or even two without the third, will not be sufficient. [...] we have a fourth condition, which, although not totally essential, is highly desirable. [...] It is generally accepted that instruction which focuses on language form can both speed up the rate of language development and raise the ultimate level of learners' attainment. (Willis, 1996:15)

Como ya se ha dicho (v. 6.2.2), a la vista de las características del aprendizaje basado en tareas, la WebQuest constituye una actividad en la que se cumplen esas tres condiciones: exposición, uso y motivación. Por lo tanto, al añadir un elemento de instrucción en la lectura y el vocabulario se dota a la WebQuest de todas las condiciones convenientes y necesarias para la mejora y aprendizaje de dichos aspectos de una lengua.

Desde otro punto de vista y con objeto de validar la WebQuest como una actividad lingüística, recordemos que Chapelle (2001a) considera que en el momento actual ya no es preciso demostrar que el ordenador es una herramienta eficaz para la enseñanza de lenguas, pero sí lo es comprobar qué tipo de actividades son las que pueden servir o no en la ELAO. A este fin, establece una serie de criterios de evaluación (v. ap. 3.6) entre los que destacan dos específicamente relacionados con la lengua:

- a. *Language learning potential*, refiriéndose con esto al grado en que la actividad se centra en la forma lingüística.
- b. *Meaning focus*, que hace referencia a hasta qué punto la atención del alumno es dirigida al significado de la lengua en sí a lo largo de la actividad.

La incorporación de un elemento instructivo en la destreza lectora y el vocabulario garantiza que la WebQuest está orientada a la forma lingüística y que el alumno es consciente del aprendizaje lingüístico que lleva a cabo. De esta forma se asegura que la WebQuest va a cumplir con dichos criterios y, por ende, constituye una actividad válida desde el punto de vista de las teorías de la Lingüística Aplicada.

A la vista de todo lo expuesto, podemos concluir que para que una WebQuest pueda ser considerada una estrategia eficaz para el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la destreza lectora, es conveniente que incorpore un apartado de instrucción intencionada que asegure la eficacia pedagógica de la misma. Este apartado instructivo es el que hemos denominado “taller de lectura y vocabulario” y forma parte del proceso de la WebQuest. En dicho taller se procura instruir tanto en el léxico como en las estrategias lectoras que en opinión del profesor el alumno va a necesitar para desarrollar la actividad lectora de la WebQuest.

Un modelo de instrucción de vocabulario muy en consonancia con el aprendizaje constructivo que se lleva a cabo en una WebQuest, lo constituye el

denominado “acercamiento basado en la investigación” de Oxford y Scarcella (1994), ya que está centrado en la atención al contexto y al alumno:

- Así, en primer lugar, el profesor considera con atención las palabras que los alumnos necesitan aprender en un contexto dado.
- A continuación, planifica la instrucción teniendo en cuenta los objetivos individuales de cada alumno y poniendo especial atención en la instrucción en las estrategias de aprendizaje que permiten que el alumno mejore su vocabulario de manera autónoma.
- Por último, la mayoría de las actividades que se elaboran son total o parcialmente contextualizadas.

Este modelo de Oxford y Scarcella (1994) puede servir de guía para el planteamiento de las actividades de vocabulario en el taller.

En cuanto a la destreza lectora, la instrucción en las estrategias que ayudan y mejoran la comprensión lectora, se centra en gran medida en actividades de lectura intensiva en las que, además de fomentar la práctica de dichas estrategias se trata de hacer consciente al alumno del uso de las mismas, como recomiendan las investigaciones al respecto (Carrell, 1998; Anderson, 1999). Todas estas actividades se van a concretar en un apartado siguiente, por lo que no nos extenderemos más en este punto.

6.6 Definición y elementos del modelo de WebQuest para la lectura y el aprendizaje de vocabulario en una L2

El modelo de WebQuest aquí propuesto procede de la articulación de los principios enunciados acerca del diseño de una actividad lectora eficaz, los principios que rigen el aprendizaje de vocabulario y los principios enunciados en el apartado 6.5 respecto del diseño de una WebQuest para segundas lenguas. El objetivo es coadyuvar a que el alumno mejore su comprensión lectora a través de la realización de una tarea significativa utilizando recursos de la Web. Éste es el modelo que presentamos a continuación y que ha sido el empleado en el experimento diseñado por la autora en la presente tesis.

Para comenzar, basándonos en la definición de una WebQuest para segundas lenguas expuesta en un apartado previo podemos decir que:

Una WebQuest aplicada a la adquisición de vocabulario y la destreza lectora en lengua inglesa es una actividad orientada a la investigación en un contexto temático relevante utilizando recursos de la Web, en la que el desarrollo de la tarea que culmina la actividad impulsa procesos cognitivos de orden superior y fomenta la adquisición de vocabulario y la práctica de la destreza lectora, con ayuda de un conjunto de andamios lingüísticos y procedimentales y en un entorno de cooperación.

La mayor parte de los atributos de esta definición han sido suficientemente estudiados en capítulo 5; así mismo, en los apartados anteriores de este capítulo, se ha examinado de qué forma la WebQuest contribuye a la adquisición de vocabulario y a la práctica de la destreza lectora. Lo que resta, pues, es hacer un análisis de los elementos y apartados del modelo de WebQuest específico que se propone, con especial atención a los andamios lingüísticos y procedimentales que se emplean en el mismo.

Para empezar, los elementos definidos por Dodge (1995a, 1998a) siguen vigentes en este nuevo modelo, es decir, la WebQuest consta de los siguientes elementos críticos:

- introducción,
- tarea,
- proceso,
- recursos, guía o andamiaje,
- evaluación y
- conclusión.

Y de los siguientes elementos no críticos:

- son actividades en grupo,

- contienen elementos motivadores y
- pueden ser de naturaleza interdisciplinar.

Este conjunto de elementos se distribuyen dentro de los apartados de: *introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión*. Pero el modelo específico para la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés que aquí se propone incorpora un nuevo elemento crítico: **la instrucción directa** en dichos aspectos. Además, existen otras diferencias estructurales y de desarrollo de la WebQuest que vamos a concretar en los siguientes atributos:

1. Se añade un elemento crítico nuevo que es la **instrucción directa** del vocabulario y las estrategias de la destreza lectora.
2. La WebQuest se desarrolla en un **marco de tres fases** en relación con la lectura: pre-lectura, lectura, y post-lectura.
3. El apartado del proceso concentrará gran parte de las actividades que se realicen en estas tres fases de la lectura y estará dividido a su vez en cuatro componentes o subapartados que serán obligados:
 - fase de activación del conocimiento previo,
 - taller de lectura y vocabulario,
 - fase de preparación de la tarea y
 - fase de ejecución de la tarea.

Con este marco estructural de fondo, la WebQuest que se elabore cumplirá tanto con las cualidades de una buena WebQuest como con las de una actividad de lectura eficaz para el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la destreza lectora. Las siguientes imágenes (fig. 6.1, fig.6.2) ilustran de qué manera estarán distribuidos los distintos apartados de la WebQuest:

Fase de pre-lectura	Introducción	Pregunta/Tarea	Proceso	//////////////////// ////////////////////	//////////////////// ////////////////////
Fase de lectura	//////////////////// ////////////////////	//////////////////// ////////////////////	Proceso	//////////////////// ////////////////////	//////////////////// ////////////////////
Fase de post-lectura	//////////////////// ////////////////////	//////////////////// ////////////////////	Proceso	Evaluación	Conclusión

Fig. 6.1 Distribución de los apartados de la WebQuest durante las fases de lectura

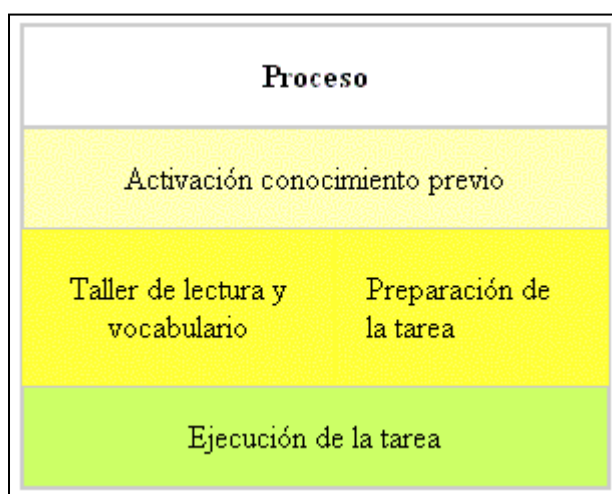


Fig. 6.2 Componentes en los que subdivide el apartado del proceso

6.6.1 Fase de pre-lectura

Los objetivos de la fase de pre-lectura de una actividad lectora se concretan en:

1. Incentivar el interés y la motivación del alumno.
2. Activar el conocimiento previo, referido tanto al campo léxico como al estructural o de contenido, haciendo recordar lo que ya se conoce o introduciendo lo desconocido del tema.
3. Introducir el vocabulario necesario para que el lector se sienta dispuesto y preparado para la lectura.

Esta fase de Pre-lectura se desarrolla a lo largo de los siguientes apartados de la WebQuest: la introducción, la pregunta-tarea y la fase de activación del conocimiento previo, que corresponde al primer subapartado del *proceso*.

6.6.1.1 La introducción de la WebQuest

Como se observa en la fig. 6.1, esta fase de pre-lectura se inicia cuando el alumno comienza a leer la introducción. En ella, por definición de la WebQuest, se debe presentar el tema y escenario en el que se desarrolla la tarea de una forma atractiva y motivadora para el alumno. La definición de los roles que los lectores han de asumir puede considerarse otro incentivo de la motivación en este apartado de la WebQuest.

6.6.1.2 La pregunta / tarea de la WebQuest

El siguiente paso de esta fase se da cuando el alumno toma contacto con la pregunta esencial de la WebQuest y la tarea concreta que debe llevar a cabo. De nuevo, tiene la oportunidad de activar el conocimiento previo, al considerar el problema que plantea la pregunta y las soluciones que se prevén antes de la investigación, o al reflexionar sobre el producto que conlleva la realización de la tarea.

6.6.1.3 El proceso: activación del conocimiento previo

Finalmente, la fase de pre-lectura se extiende también al primer componente del apartado del proceso; este subapartado está compuesto por una serie de actividades con el fin de preparar al lector para la etapa de lectura y se denomina *fase de activación del conocimiento previo*. En él el profesor inicia la incorporación de un **andamiaje de recepción** que permite que el alumno comprenda mejor la información que va a recibir posteriormente, cuando tenga que leer los textos de los recursos que el profesor ha seleccionado en la Web. Con ese objetivo, el profesor enfoca al alumno a la ejecución de una serie de actividades relacionados con los aspectos básicos del tema, ya sea de tipo estructural, léxico o de otro tipo de contenido (sociocultural, etc.). Ya vimos cómo March (2000b) también contempla,

en su visión de la WebQuest, una fase de este tipo. La única peculiaridad de nuestro modelo es que, en el caso de una WebQuest aplicada a la lectura y el aprendizaje de vocabulario en una L2, la activación del conocimiento previo normalmente incluye guías y actividades relacionadas con aspectos lingüísticos de tipo formal, léxico, funcional, cultural, etc. Este apartado se considera imprescindible.

A continuación se ofrece un listado de las estrategias propias de esta fase de activación del conocimiento previo y de las actividades que pueden servir de instrumento para su puesta en práctica en una WebQuest.

Estrategias

- Presentar parte del vocabulario que se va a emplear en la WebQuest.
- Crear expectación acerca del tema sobre el que se va a leer.
- Predecir acerca de: el contenido de los recursos, la respuesta a la pregunta esencial o el resultado de la tarea.
- Recordar o aprender la estructura textual de los recursos que se van a leer.
- Familiarizarse con algún contenido básico en relación con el tema que se va a tratar.

Tipo de actividades y ejercicios

- uso de listas de vocabulario y glosarios;
- uso del diccionario y bases de datos;
- análisis o elaboración de diagramas, tablas, mapas conceptuales, etc.;
- cuestionarios de opinión o preguntas indirectas iniciales;
- tests iniciales;
- *treasure hunts*;
- *quizzes* de todo tipo;

- actividades de interacción oral entre los alumnos: comentar, contrastar opiniones, intercambio de información, etc.

6.6.2 Fase de lectura

Los objetivos que se pretenden durante esta fase de lectura son:

1. Aumentar el conocimiento lingüístico de los alumnos en términos de léxico, registro, estructuras, etc.
2. Fomentar el uso de las estrategias lectoras.
3. Promover la comprensión del contenido del texto.
4. Leer de manera intensiva y extensiva.

En una WebQuest esta fase de lectura tendrá lugar íntegramente dentro del apartado del proceso y se corresponde con dos de los componentes del mismo: *el taller de vocabulario y lectura y la fase de preparación de la tarea*. A lo largo de esta etapa, el alumno realiza actividades pertenecientes a esos dos subapartados de manera simultánea o sucesiva, según lo decida el profesor o de acuerdo con el criterio del propio alumno. De esta manera los alumnos pueden beneficiarse de practicar el vocabulario y las estrategias de lectura necesarias al mismo tiempo que comienzan a leer los recursos seleccionados, ya que, como es sabido, la familiaridad con el vocabulario y con el tema repercutirá en la probabilidad de éxito en la comprensión lectora (Clarke y Silberstein, 1977).

6.6.2.1 El proceso: taller de lectura y vocabulario

Ya hemos visto que el componente denominado taller de lectura y vocabulario es una novedad propia de este modelo de WebQuest para el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la lectura en una L2. Su incorporación responde, sobre todo, a la necesidad de instrucción intencionada en las estrategias lectoras y en el vocabulario. El diseño del taller tiene especial conexión con los principios

psicolingüísticos que rigen el aprendizaje del vocabulario y con la promoción del uso de estrategias lectoras interactivas. Esto implica:

- ❖ Proporcionar guías que orienten al alumno en el uso de las estrategias de comprensión lectora y de adquisición del léxico, es decir, materiales de referencia que lo instruyan acerca de cómo y cuando utilizar una estrategia.
- ❖ Incluir actividades que obliguen al alumno a llevar a cabo procesos lingüísticos en ambos sentidos: de abajo-arriba (ej. reconocimiento de palabras, análisis sintáctico, etc.) o de arriba-abajo (ej. interpretación de un texto, predicción, etc.).
- ❖ Instruir en el vocabulario que se considere necesario de manera explícita, diseñando actividades que promuevan que el alumno realice los tres procesos cognitivos de: entrada, almacenamiento y recuperación.
- ❖ Diseñar actividades de lectura intensiva que favorezcan la práctica de las estrategias lectoras que se pretenden enseñar.

Como se observa a lo largo del taller el alumno tiene la oportunidad de leer de manera intensiva y de aprender el vocabulario que va a necesitar para la realización de la tarea. Veamos, pues, qué estrategias concretas se pueden poner en práctica y las materiales y actividades que servirán para tal fin.

Estrategias en relación al vocabulario

- Adivinar el significado de palabras utilizando claves contextuales.
- Analizar la estructura morfológica de las palabras y las estructuras gramaticales para adivinar el significado de las palabras, frases y expresiones.
- Prestar atención al registro de la lengua y otros matices de estilo.
- Utilizar materiales de referencia, sobre todo diccionarios.
- Identificar cognados y falsos amigos.
- Identificar palabras poco frecuentes.
- Identificar sinónimos y antónimos.

- Asociar palabras e ideas.
- Elaborar listas de palabras con anotaciones.

Estrategias en relación con la lectura

- Entender el propósito general del texto mediante *skimming*.
- Usar claves del contexto para aumentar la comprensión en general.
- Reconocer la estructura del texto a través de la presentación visual del mismo.
- Enfocar la atención en la búsqueda de una información específica (*scanning*).
- Comprender las convenciones asociadas con diferentes tipos de textos.
- Ser consciente de las relaciones paradigmáticas del texto.
- Prestar atención a los elementos que dan coherencia al texto.
- Reconocer las funciones del discurso dentro del texto.
- Servirse de los nexos para identificar la relación entre las ideas.
- Asociar ideas.
- Releer partes del texto.
- Reconocer el propósito comunicativo del escritor.
- Darse cuenta de los puntos de vista expresados por el escritor y discernir si es un hecho o una opinión.
- Evaluar la calidad del texto.
- Hacer resúmenes.
- Tomar notas o parafrasear.
- Contrastar lo que se comprende con otros lectores.
- Procurar utilizar todas las estrategias posibles y de manera orquestada.

Tipo de actividades y ejercicios

- elaboración de listas de vocabulario y glosarios;
- uso del diccionario y bases de datos;
- análisis o elaboración de diagramas, tablas, mapas conceptuales, etc.;
- *quizzes* de vocabulario contextualizados o no: elección múltiple, puzles, respuestas cortas, ordenar palabras o frases, etc.;
- ejercicios de comprensión lectora: *skimming*, *scanning*, *careful reading*;
- *treasure hunts*;

6.6.2.2 El proceso: preparación de la tarea

La preparación de la tarea equivale al desarrollo de la investigación que el alumno debe realizar individualmente asumiendo el papel que le corresponde en el grupo, antes de culminar la tarea propuesta en la WebQuest en cooperación con sus compañeros. Aquí, el profesor proporciona el llamado **andamiaje de transformación** de la información que permite al alumno: comprender, comparar, seleccionar, valorar, encontrar patrones, etc. y de ese modo preparar su aportación a la tarea final del equipo. Los recursos seleccionados para la lectura también forman parte de este andamiaje. El tipo de lectura que se realiza en este apartado es extensiva, ya que el alumno se dedica a leer los contenidos seleccionados por el profesor con la idea de preparar la tarea en mente. Vemos cuáles son las estrategias que se ponen en práctica a lo largo de este apartado y algunas de las actividades habituales en el andamiaje de transformación:

Estrategias

- Comprender la información contenida en los textos.
- Organizar los contenidos de acuerdo a unos criterios dados.
- Comparar y contrastar diferentes informaciones.
- Seleccionar la información necesaria.
- Sintetizar la información.
- Encontrar patrones comunes.
- Inferir algún tipo de conclusión a la vista de una información dada.
- Deducir información según unos criterios dados.
- Abstraer la idea subyacente a una determinada información.
- Identificar y articular distintos puntos de vista.
- Evaluar la información.

Tipo de actividades y ejercicios

- elaboración de bases de datos;
- elaboración de líneas del tiempo o de hechos;
- elaboración de diagramas, tablas, mapas conceptuales, etc.;
- ejercicios de comprensión lectora;
- ejercicios de análisis y evaluación de la información;
- *treasure hunts*;
- redacción de conclusiones y resúmenes.

Hay que decir que la mayor parte de estas estrategias y actividades continúan empleándose también en la fase siguiente que es la ejecución de la tarea.

En definitiva, durante la fase de lectura de la WebQuest, el alumno, por un lado, lee de manera intensiva al realizar las actividades preparadas para el taller, ejercitando las estrategias de lectura de forma controlada y tomando conciencia del aprendizaje lingüístico que desarrolla y, por otro lado, lee de manera extensiva los textos seleccionados en la Web con el fin de acceder a la información que debe transformar, y con el objetivo de prepararse para realizar la tarea en condiciones de éxito. Estas dos partes del proceso, el taller y la preparación de la tarea, se pueden realizar simultáneamente, orquestadas de una forma que se refuercen.

6.6.3 Fase de post-lectura

Durante la última fase de una actividad lectora los objetivos principales a cumplir son:

1. Integrar la lectura con el resto de las destrezas lingüísticas.
2. Consolidar la lengua a través de la producción.
3. Reflexionar acerca del aprendizaje adquirido.

En una WebQuest, esta fase constituye el marco del último componente del apartado del proceso que se denomina y consiste en la ejecución de la tarea.

6.6.3.1 El proceso: ejecución de la tarea

En este subapartado del proceso, los alumnos, después de realizar su trabajo de expertos asumiendo distintos roles, deben llevar a cabo la tarea final, en común con el resto de los miembros del grupo. Dicha tarea implica en muchas ocasiones la integración de la destreza oral y auditiva o la destreza de la escritura, como, por ejemplo, concretándose en alguno de los siguientes formatos:

- una presentación,

- un debate,
- un diálogo,
- una grabación,
- una representación,
- un informe,
- una evaluación escrita,
- una narración,
- una presentación audiovisual,
- un producto artístico determinado, etc.

De esta manera, los alumnos tienen la oportunidad de consolidar el aprendizaje lingüístico realizado, reforzando el vocabulario mediante la reproducción del mismo con la práctica de otra destreza. También, en este apartado el profesor puede aportar algún tipo de ayudas, consistente en un **andamiaje de producción** en el que el alumno se apoya para realizar la tarea según el formato requerido (v. ap. 5.3.9.3). Así, se pueden aportar:

- esquemas y plantillas de presentación,
- plantillas de escritura,
- plantillas de exposición multimedia,
- formatos de guiones, etc.

6.6.3.2 La evaluación de la WebQuest

El periodo de post-lectura se extiende también durante los dos últimos apartados de la WebQuest, la evaluación y la conclusión. La evaluación permite que el alumno valore su actuación y la de sus compañeros con la aplicación de los criterios expresados en la matriz de valoración; ésta fomenta que el alumno reflexione sobre

su propio proceso de aprendizaje durante y tras la realización de la tarea de la WebQuest. En el modelo que aquí se propone, el elemento de la evaluación puede dividirse en dos matrices de valoración:

- ❖ Una matriz de valoración de evaluación referida a la actuación del alumno en los cuatro subapartados del proceso.
- ❖ Una matriz de valoración de evaluación de la tarea que será aplicada al producto final de la misma y al conjunto de elementos que constituyen la WebQuest.

Desde el punto de vista de los principios del constructivismo, la evaluación final debe tener en cuenta el desarrollo del proceso, ya que no hay una única solución o respuesta a la tarea que se propone, sino que cada alumno alcanza el conocimiento a partir de su propia interpretación de la información. Por esta razón, dada la importancia que tiene el apartado del proceso en el modelo de WebQuest para el aprendizaje de vocabulario y la lectura, en ocasiones puede ser importante incluir una matriz de valoración específica para que el alumno evalúe su propia actuación en el proceso y el profesor cuente con más recursos para la calificación final. Por otro lado, la matriz de valoración referida a la tarea sirve, igualmente, para que el alumno sea más consciente de lo que debe llevar a cabo y pueda mejorar sus resultados antes de entregarlos. Estas dos matrices de valoración pueden fundirse en una, pero la ventaja de que estén separadas es conceder la importancia debida, tanto al proceso de desarrollo de la WebQuest, como al producto. En el apartado dedicado al diseño de la WebQuest (v. ap. 6.14.4) se muestran las plantillas modelo de ambas matrices de valoración.

6.6.3.3 La conclusión de la WebQuest

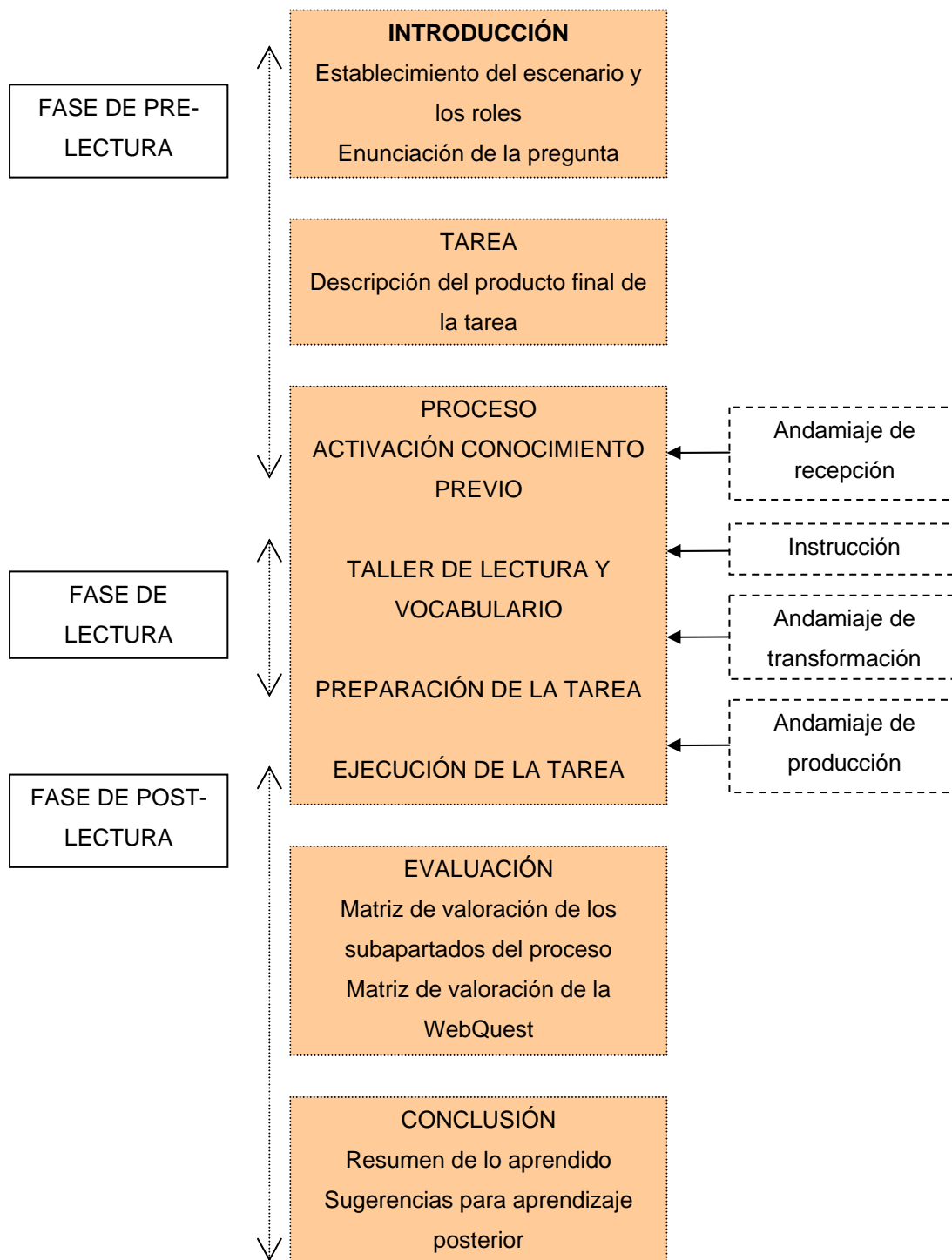
Ésta cierra la fase de post-lectura y la WebQuest. En ella se insta al alumno a reflexionar sobre lo aprendido y a profundizar con nuevas lecturas en la Web o material de otro tipo, lo que, a su vez, consolida el aprendizaje que se ha llevado a cabo con la WebQuest.

6.6.4 Resumen de elementos y apartados del modelo

Hasta aquí se han descrito los elementos críticos de la WebQuest para la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés. A continuación, se ofrece, en primer lugar, una tabla en la que se listan los elementos de la WebQuest para la adquisición de vocabulario y la destreza lectora y los apartados en los que dichos elementos se distribuyen (tabla 6.3), y a continuación, un esquema de los apartados en los que se estructura este modelo sobre el marco de las tres fases de lectura en que se puede encuadrar (fig. 6.3)

Elementos del modelo	Apartados del modelo
- Introducción	- Introducción
- Pregunta/Tarea	- Pregunta/Tarea
- Proceso	- Proceso:
- Instrucción	Activación del conocimiento
- Recursos	Taller de lectura y vocabulario
- Andamiaje	Preparación de la tarea
- Evaluación	Ejecución de la tarea
- Conclusión	- Evaluación
	- Conclusión

Tabla 6.3 Elementos del modelo y apartados correspondientes



6.7 Diseño práctico de una WebQuest para el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la lectura

Hasta aquí se han definido los elementos y los apartados del modelo propuesto para la WebQuest destinada al aprendizaje de vocabulario y la mejora de la lectura. Para concluir su descripción, es conveniente analizar determinados aspectos del diseño práctico en sí. Dichos aspectos hacen posible que la WebQuest sea una actividad pedagógicamente efectiva y su repaso servirá de orientación para la creación práctica de una WebQuest. En la primera parte de este capítulo se analizaron en detalle tanto los elementos como los pasos para el diseño de una WebQuest estándar para cualquier área, por ello en esta sección sólo revisaremos aquello que está más directamente relacionado con la WebQuest para el vocabulario y la lectura en una L2 en cada uno de los pasos ya definidos anteriormente.

6.7.1 Explorar las posibilidades y decidir el tema de la WebQuest

En primer lugar, desde el punto de vista lingüístico, cuando se desarrolla una WebQuest integrada dentro de un programa de enseñanza de una lengua, no podemos perder del horizonte los siguientes factores:

- ❖ El conocimiento lingüístico que el alumno tiene y el que se pretende que adquiera, es decir, hay que concretar los siguientes contenidos: el vocabulario y las estructuras sintácticas que presumiblemente necesitará el alumno para una mejor comprensión de los textos que leerá en la WebQuest y, además, la tipología textual de los mismos (ej. literario, periodístico, etc.).
- ❖ Las destrezas lingüísticas que queremos que el alumno ponga en práctica al realizar el producto de la tarea o aquellas que aparecerán integradas con la lectura a lo largo del proceso de la WebQuest.
- ❖ Otros aspectos, en relación con la segunda lengua, en los que se desea profundizar (culturales, sociales, etc.). Los cuáles sirven también de guía para la selección de los contenidos de los recursos de la WebQuest.

- ❖ La unidad didáctica en la que se integra la WebQuest, es decir, las actividades previas y posteriores a la WebQuest con las que se relaciona y que aportarán una continuidad temática en el proceso de aprendizaje.

Estos factores, junto con la posibilidad de hallar recursos suficientes o no, serán decisivos a la hora de elegir el **tema** de la WebQuest. Y, una vez que éste ha sido decidido, tendremos el conjunto de **variables influyentes** en el diseño del resto de los elementos de la WebQuest:

- El conocimiento lingüístico inicial de los alumnos.
- Los objetivos lingüísticos y no lingüísticos de la WebQuest.
- El tema en torno al que gira la WebQuest.
- El vocabulario que se pretende que el alumno aprenda y que va a necesitar para la lectura sobre el tema.
- Los recursos encontrados.
- Las características del género de los textos seleccionados para la lectura.
- La unidad didáctica o el programa en el que se integra la WebQuest.

6.7.2 Definir la pregunta/ tarea y establecer los roles

Tomando en consideración dichas variables se puede diseñar el escenario y decidir si la WebQuest se realiza en grupo o no y qué tipo de roles se pueden proponer. Como ya vimos en la primera parte de este capítulo, uno de los atributos de la WebQuest es el trabajo en colaboración y, aunque no constituye un elemento obligado, es la opción más habitual.

Además de la tarea, es frecuente elaborar una pregunta que motive al alumno a la investigación y, en nuestro caso, a la lectura para hallar la respuesta. La pregunta se infiere considerando los recursos que se van a utilizar y los puntos que pueden suscitar controversia o algún tipo de respuesta significativa (v. ap. 5.9.2); su elaboración no difiere del modelo original de WebQuest; para ello, March

(1997b) recomienda pensar en los procesos mentales que se desee que el alumno ponga en práctica.

La tarea, por su parte, también puede ser generada de la misma forma que lo es en cualquier tipo de WebQuest, es decir, pensando en el producto físico que los alumnos realizarán y con ayuda de la taxonomía o los patrones de diseño elaborados por Dodge (2002a, 2002b). Hasta el momento Dodge (2002a) ha definido doce tipos de tareas: repetición, recopilación, misterio, periodísticas, diseño, productos creativos, construcción de consenso, persuasión, auto conocimiento, analíticas, emisión de un juicio y científicas; todas ellas pueden estar igualmente indicadas para una WebQuest para la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés. Sin embargo, se observa que algunos tipos de tareas y de patrones son más utilizados en las WebQuests de segundas lenguas. Así podemos destacar, las tareas de: recopilación, de diseño, periodísticas y de creación de un producto y, en cuanto a los patrones, se han utilizado más aquellos que tienen que ver con itinerarios de viaje, obras literarias y descripción de personas, lugares y eventos.

Desde un punto de vista pedagógico la tarea más apropiada para una WebQuest aplicada a la adquisición de vocabulario y la destreza lectora, será, en primer lugar, aquella en la que, con anterioridad a la ejecución de la misma, requiera al alumno una abundante lectura sobre el tema. Así mismo, es interesante que el tipo de tarea demande utilizar las estrategias de lectura que se deseen promover. El segundo aspecto importante tiene que ver con el propio concepto de lo que es una buena tarea en el modelo de WebQuest original. Es decir, una buena tarea es aquella que fomenta un alto nivel de implicación cognitiva y que supone una verdadera transformación de la información. Desde la aproximación de las teorías psicolingüísticas, una mayor interacción e implicación cognitiva con la lengua repercutirá en el éxito del aprendizaje. Por lo tanto, al definir la tarea no importa tanto que ésta sea de un tipo u otro, sino que la transformación que se solicite entrañe la complejidad cognitiva precisa.

6.7.3 Describir el proceso y elaborar las ayudas

El apartado del proceso es el que más dedicación temporal requiere a la hora del diseño, ya que, partiendo de las variables influyentes que se han concluido en el apartado de elección del tema, en primer lugar, es preciso hacer una selección de recursos para la lectura de los alumnos, así como para la elaboración de las actividades del andamiaje. Y en segundo lugar, hay que diseñar y crear todas las actividades que van a constituir el andamiaje de los cuatro apartados en que hemos dividido el proceso. En el caso de la WebQuest para la lectura y el aprendizaje de vocabulario, como ya se ha visto al describir las estrategias y las actividades correspondientes a cada uno de los apartados del proceso, la mayor parte del andamiaje está compuesto por:

- guías de empleo de las estrategias;
- listas de vocabulario y glosarios;
- ejercicios interactivos de todo tipo: elección múltiple, puzles, respuestas cortas, ordenar palabras o frases, etc.;
- ejercicios de uso del diccionario y bases de datos;
- diagramas, tablas, mapas conceptuales, etc.;
- ejercicios de comprensión lectora: *skimming*, *scanning*, lectura cuidadosa;
- *treasure hunts*;
- elaboración de líneas del tiempo o de hechos;
- ejercicios de análisis y evaluación de la información;
- plantillas de presentación y esquemas;
- plantillas de escritura y de exposición;
- formatos de guiones.

La preparación de estas actividades se hace en muchos casos utilizando las herramientas de autor y plantillas que han sido analizadas en el capítulo 4 de esta tesis (ej. *quizzes*, *treasure hunts*) o elaborando simples páginas web con el contenido correspondiente (ej. guías de estrategias). Desde la perspectiva pedagógica, es importante que las actividades sean variadas, interactivas y contextualizadas, características, todas ellas, que se ven potenciadas por el uso de las referidas herramientas de autor y plantillas (Hot Potatoes, Headline Makers, etc.).

Por otra parte, si la WebQuest se desarrolla utilizando una plataforma educativa tendremos a nuestra disposición otra serie de recursos y utilidades que facilitan el apoyo y la ayuda en la realización de la tarea. Esas utilidades, analizadas también en el capítulo 4, podemos resumirlas en:

- *Herramientas para facilitar el aprendizaje y la evaluación:* glosarios, bloc de notas, avisos o consejos para los alumnos, ejercicios autoevaluables, *tests* de diversos tipos: elección múltiple, respuesta corta, respuesta abierta de desarrollo amplio, y de relacionar elementos.
- *Herramientas para facilitar la comunicación y la colaboración:* correo electrónico, grupos de trabajo, foros, *chats*.
- *Herramientas de gestión del curso:* seguimiento de alumnos, seguimiento del grupo, gestión de grupos de trabajo, administración de contenidos

En el caso de la experimentación hecha por la autora se contará también con estas herramientas.

6.7.4 Describir la evaluación del trabajo de los alumnos

La elaboración de la matriz de valoración se hace de manera semejante a la de una WebQuest estándar, es decir, es necesario definir los aspectos que se van a evaluar y cómo se van a evaluar. Evidentemente, la matriz de valoración de una WebQuest de lectura y aprendizaje de vocabulario debe incluir siempre algunas categorías referentes a los aspectos lingüísticos aprendidos. Por ejemplo, el empleo del vocabulario aprendido, el producto final de la tarea, el reflejo de la estructura aprendida, los errores gramaticales, etc.

Por otro lado, nuestra sugerencia es que la evaluación comprenda una matriz de valoración general de evaluación de la tarea y una matriz de valoración referida al desarrollo del proceso. El objetivo de esta última no es otro que hacer reflexionar al alumno acerca de su propia evolución en dicho apartado. Como se observa en la siguiente plantilla ejemplo (tabla 6.4), nuestra propuesta es que, en la matriz de valoración destinada al proceso, los aspectos a evaluar se formulen en primera persona, los niveles de valoración sean cuatro y los indicadores se definan en función de una escala de Likert: siempre, a menudo, a veces y nunca.

	siempre	a menudo	a veces	nunca
He realizado las actividades de activación del conocimiento previo				
He hecho uso adecuado de diccionarios y glosarios				
He realizado los ejercicios de vocabulario las veces necesarias para aprender el mismo				
He realizado los ejercicios de lectura propuestos en el taller				
He procurado utilizar las estrategias de lectura y vocabulario propuestas en los documentos anexos al taller, sobre todo, durante la fase de preparación de la tarea				

Tabla 6.4

En cuanto a la matriz de valoración general en una WebQuest de este tipo se valorarán al menos los siguientes aspectos:

- presentación,
- trabajo en grupo,
- corrección gramatical
- uso apropiado del léxico.

- calidad del producto (tarea final),

Otras categorías a evaluar dependerán del tipo de producto que se haya solicitado en la tarea. Finalmente, para ayudarnos en la elaboración de la matriz de valoración podemos acudir a la guía para ayudar al profesor que Dodge (2001b) ha elaborado y que ya referimos al hablar de la evaluación en el modelo original de WebQuest.

6.7.5 Completar el resto de apartados y elaborar la página web

La elaboración de la página web y la redacción del resto de los apartados apenas difieren del modelo estándar de WebQuest. Por supuesto, sí será necesario dividir el apartado del proceso en los cuatro subapartados que nuestro modelo incorpora. Esta división no es preciso que se haga totalmente explícita en cuatro partes. En realidad lo importante es que los elementos que forman parte del apartado del proceso estén presentes a lo largo del mismo.

A continuación se presenta el esquema del diseño de una WebQuest aplicada al aprendizaje de vocabulario y la destreza lectora en inglés, en dos partes: los factores a tener en cuenta y los pasos a dar para llevar a cabo el diseño práctico.

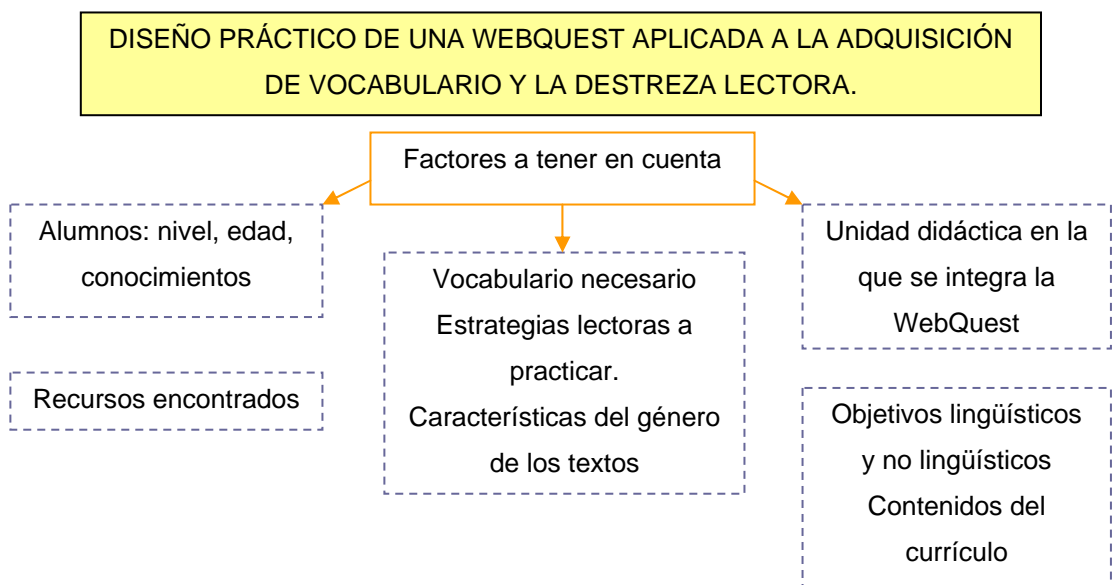


Fig. 6.3 Factores a tener en cuenta en el diseño de una WebQuest para la adquisición de vocabulario y la destreza lectora

DISEÑO PRÁCTICO DE UNA WEBQUEST APLICADA A LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO Y LA DESTREZA LECTORA.

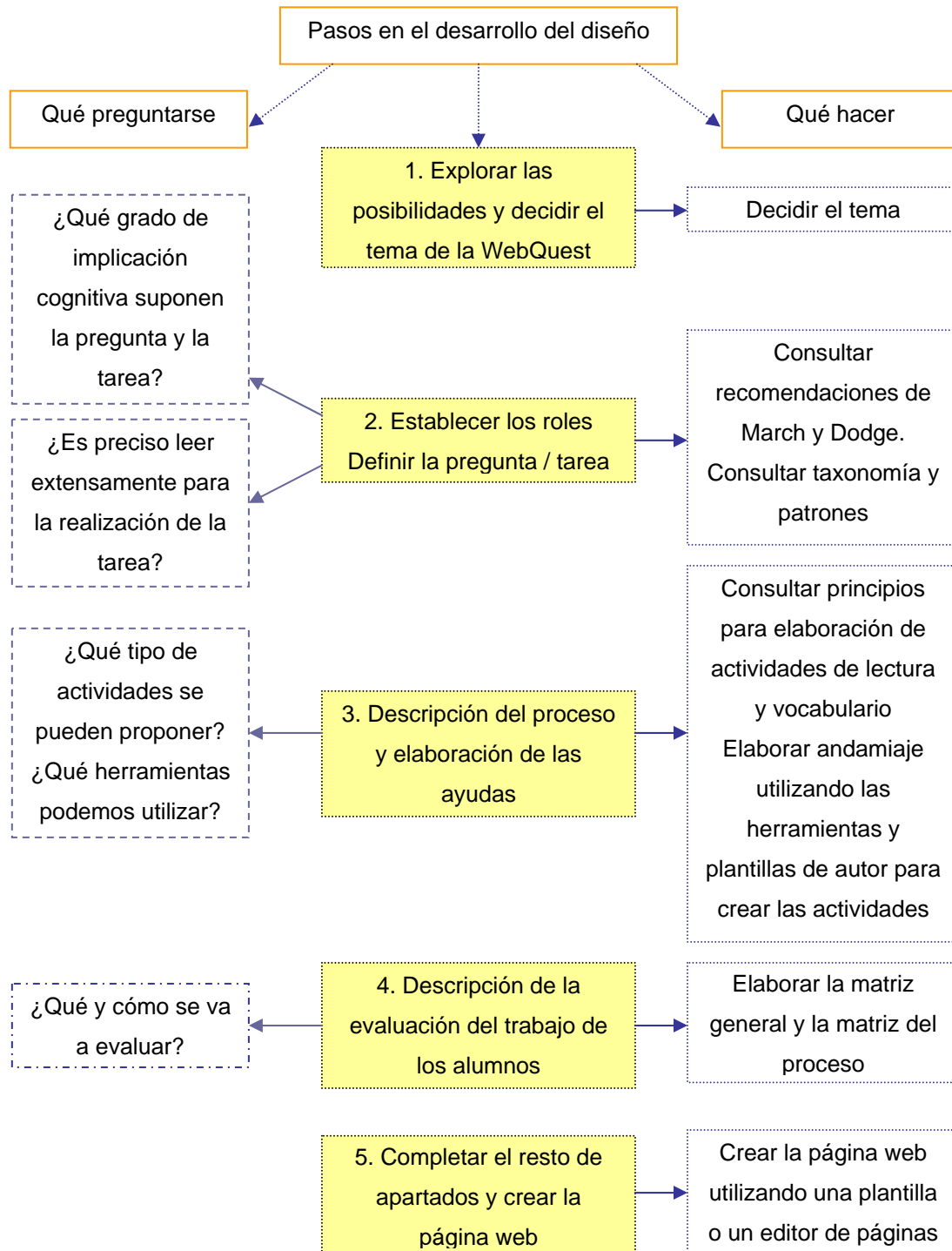


Fig. 6.4 Pasos a seguir en el desarrollo del diseño de una WebQuest para la adquisición de vocabulario y la destreza lectora

CAPÍTULO 7 EL DISEÑO INVESTIGADOR

En este capítulo vamos a analizar el diseño investigador de nuestro experimento. En primer lugar examinaremos el tipo de investigación en el que se enmarca y el proceso de desarrollo de la misma. Este proceso se ha proyectado en ocho pasos de los cuales a lo largo de este capítulo describiremos los cuatro primeros: *a)* identificación del problema y diagnóstico, *b)* formulación de la hipótesis, *c)* planificación de estrategias y *d)* tratamiento instructivo. En el último paso, al describir el proceso pedagógico, se tratará especialmente el contexto en el que se implementa el tratamiento y todos los contenidos pedagógicos que se han elaborado para su posterior análisis empírico y experimental.

7.1 La investigación-acción

Desde una perspectiva metodológica, el tipo de investigación utilizada en nuestro experimento se encuadra dentro de la denominada "Investigación-acción" (IA). Los orígenes de la IA se relacionan con la obra de Dewey (1929, *apud* Latorre et.al., 1996). Sus ideas acerca de una educación democrática fundada en el pragmatismo científico subyacen en los planteamientos de la investigación-acción (Goyette y Lessard-Hébert, 1988; Latorre et.al.1996). Sin embargo, la mayoría de los autores consideran que el fundador de la IA fue Lewin (1946, *apud* Latorre et al., 1996), que acuñó la expresión *Action Research* para referirse a un tipo de investigación en la que los investigadores son también actores del cambio. Lewin llevó a cabo numerosos trabajos de investigación psicosociológica con objeto de modificar las costumbres de los ciudadanos (Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

Por tanto, una de las características básicas de la IA es que el investigador es también el profesor. La idea de la enseñanza como una actividad investigadora se basa en que “la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones” (Latorre, 2003:10). Así, Cohen y Manion (1990) identifican los siguientes rasgos tangibles de la investigación-acción:

- La IA es situacional, es decir, se preocupa por un problema concreto en un contexto específico, y trata de solucionarlo dentro del mismo.
- Es colaboradora de manera que los equipos de investigadores y los aprendices trabajan conjuntamente.
- Es participativa, ya que los mismos miembros del equipo toman parte directa o indirectamente en la investigación.
- Es autoevaluadora, lo que significa que se valoran continuamente los cambios que se aplican a la situación para la solución del problema detectado, “siendo el último objetivo mejorar la práctica de una manera o de otra.” (Cohen y Manion, 1990:271).

Por su parte, Latorre (2003:27) resume los propósitos de la investigación-acción en los siguientes puntos:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de la misma.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

En definitiva, la IA es un tipo de investigación apropiada en los casos en que se trata de actuar sobre un problema concreto que necesita un tratamiento específico, y también cuando se trata de “incorporar un nuevo método en un sistema ya existente” (Cohen y Manion, 1990:283); con la característica de que el investigador es el mismo profesor en el aula.

Es evidente que el experimento objeto de nuestra investigación se enmarca dentro de la IA. En primer lugar, el objetivo es mejorar la competencia léxica de los alumnos a través de la comprensión lectora y la aproximación directa al vocabulario, una vez que se ha detectado un problema de falta de conocimiento léxico dentro del programa ADELEX. En segundo lugar, se investigan los procesos

que los alumnos desarrollan durante el experimento. Por último, es la misma profesora la que aplica la solución e investiga su tratamiento.

7.1.1 Desarrollo de la investigación-acción

En cuanto al proceso en el que se desarrolla la IA, según Latorre (2003), Lewin describió la IA como una “espiral de pasos: **planificación, implementación y evaluación** del resultado de la acción” (Latorre, 2003: 27). Así mismo, Latorre et al. (1996) explican que:

El proceso de la investigación-acción se puede concebir como una espiral de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. Su naturaleza flexible permite un permanente feedback entre cada una de las fases o pasos del ciclo. [...] Su carácter cíclico implica un «vaivén» (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. (Latorre et al., 1996:279).

En el caso de nuestro experimento con el modelo de WebQuest para la adquisición del léxico y la mejora de la destreza lectora, las fases de planificación, implementación y evaluación por los que atraviesa el proceso se han articulado en un número de ocho pasos. El profesor-investigador debe atravesar dichas etapas con la finalidad de influir en el conocimiento que los alumnos adquieren a lo largo del proceso:

1. El primer paso consiste en la identificación del problema por medio de los instrumentos apropiados y la formulación del diagnóstico. En nuestro caso hemos utilizado un test de competencia léxica, cuyos resultados han hecho patente que los alumnos de Filología Inglesa no tenían el nivel léxico adecuado.
2. En el segundo paso se desarrolla una propuesta de solución y, basándonos en ella, se elabora la hipótesis que se pretende demostrar. La propuesta de solución está relacionada con la práctica de la lectura de materiales *online* y otras intervenciones pedagógicas, a través de la estrategia denominada WebQuest. La hipótesis que se formula es que el uso de la estrategia WebQuest según el modelo que proponemos es beneficioso para, entre

otras cosas, el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la destreza lectora en una L2.

3. El tercer paso comprende la planificación de las estrategias que se van a emplear en la implementación del tratamiento que se diseña. En la presente investigación, la propuesta de solución es la utilización de un modelo de WebQuest para la adquisición de vocabulario y la práctica de la destreza lectora. Es, pues, necesario diseñar qué apartados y actividades van a integrar dicho modelo. Además, se planifica en qué tipo de entorno se aplica la WebQuest, ya que cualquier circunstancia puede ejercer su influencia en los resultados obtenidos.
4. La cuarta etapa consiste en la aplicación del tratamiento instructivo tal y como se ha diseñado, con el objetivo de influir en aquellos aspectos del conocimiento que se quieren modificar y mejorar.
5. El quinto paso abarca la recogida de datos mediante los procedimientos de evaluación planificados, a tales efectos se van a utilizar procedimientos cuantitativos y cualitativos. Así, además del test final de mejora cuantitativo, se observa a los alumnos y hay un seguimiento cualitativo a través de los foros y del correo electrónico que permite un contacto permanente.
6. A continuación se analizan e interpretan los datos y los resultados obtenidos en la evaluación y en la observación de los alumnos.
7. A la vista de dichos datos, el siguiente paso consiste en confirmar o refutar la hipótesis que se planteó ante el problema diagnosticado.
8. Por último, se elaboran las conclusiones que el proceso genera, haciendo una reflexión sobre los anteriores pasos del proceso y proponiendo futuras investigaciones que se pueden inferir de los resultados obtenidos o del desarrollo mismo de la investigación actual.

Estos ocho pasos cíclicos se representan en el siguiente diagrama (fig. 7.1):

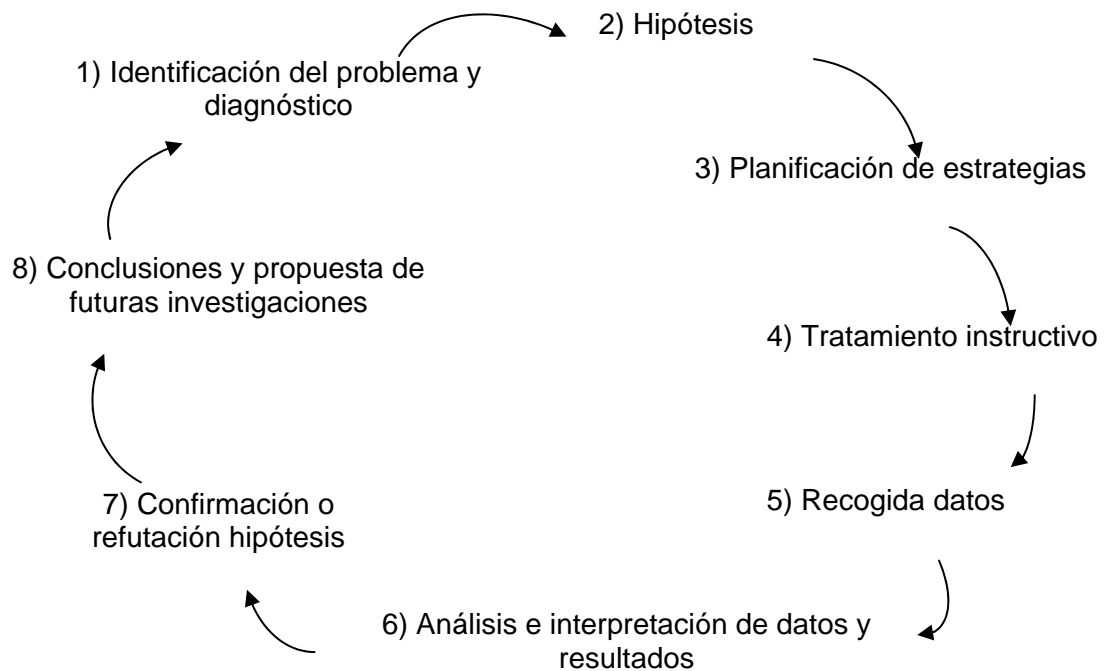


Fig. 7.1

7.2 Planificación

En este apartado desarrollaremos los distintos pasos del proceso que tienen relación con la etapa de planificación en nuestra investigación específica. Por otra parte, también analizaremos otros aspectos circunstanciales, influyentes y destacados a lo largo de la planificación. Así pues, se abordará, en primer lugar, la identificación del problema y las soluciones planteadas y, a continuación, algunas variables que ejercen su influencia en el desarrollo del proceso.

7.2.1 Identificación de un problema y diagnóstico

Los antecedentes de esta tesis se remontan a varias investigaciones previas en relación con el conocimiento del vocabulario de los alumnos del Departamento Filología Inglesa de la Universidad de Granada. La primera de ellas fue realizada por Schmitt et al. (2001) con objeto de validar un test de competencia léxica que se dividía en cinco niveles (2.000, 3.000, 5.000, 10.000 palabras y el vocabulario

académico). Dicho test fue aplicado a alumnos de varias universidades, entre ellos 100 de la Universidad de Granada. Los resultados que el alumnado de esta Universidad obtuvo eran muy inferiores respecto de lo que las exigencias académicas de la licenciatura de Filología Inglesa podían reclamar. Con objeto de replicar dicho estudio, Pérez Basanta et al. (2002), aplica el mismo test a un grupo de 44 alumnos del último curso de la licenciatura. Los resultados de dicho estudio confirman la investigación de Schmitt et al. (2001) y se concluye que el vocabulario medio de los alumnos no excede de 5.500 palabras. Hay que recordar aquí que las investigaciones al respecto señalan que el nivel umbral por debajo del cual se presentan problemas de comprensión lectora es del 95% de las palabras del texto (Laufer, 1992; Hu y Nation, 2000); esto se traduce a un número de 3.000 familias de palabras que en realidad equivalen a unas 5.000 palabras. No obstante, el nivel de palabras necesario para la lectura en un nivel universitario se sitúa en torno a las 10.000 (Hazenberg y Hulstijn, 1996, *apud* Pérez Basanta, en prensa). Por lo que, el nivel medio de 5.500 palabras alcanzado por los alumnos en la investigación realizada por Pérez Basanta son claramente insuficientes para el nivel académico en el que estos se encontraban. Ante resultados tan insatisfactorios, y sobre todo con vistas al futuro “we agreed on taking some courses of action and some possible pedagogic measures to enhance lexical size” (Pérez Basanta, et al., 2002). Las medidas tomadas son el punto de partida de la presente investigación, ya que la Dra. Pérez Basanta inicia un grupo de investigación denominado ADELEX (Assessing and Developing Lexical Competence through the Internet) en el que se va a desarrollar el modelo de WebQuest experimentado por la autora de esta tesis. En una primera fase, ADELEX es un proyecto de innovación docente dependiente del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada; como tal se desarrolló el primer programa de contenidos en el periodo académico 2001-2002. Se diseñaron un conjunto de módulos cuyo objetivo era mejorar el conocimiento léxico de los alumnos y se impartió como experiencia piloto en un espacio web de la Universidad de Granada. A dicho espacio se accedía mediante una contraseña pero no consistía en una plataforma educativa y, en consecuencia, no contaba con las herramientas e instrumentos de ésta (v. cap. 4). Al comienzo del programa piloto se administra un nuevo test de vocabulario que confirma los resultados de las investigaciones referidas anteriormente. Al tiempo, se observa que los alumnos con menos vocabulario tienen más dificultades en la

realización de las tareas a lo largo del curso. La experiencia de la aplicación del programa resultó muy positiva como lo constatan los resultados del test realizado al finalizar el curso.

7.2.2 La WebQuest en el programa piloto ADELEX en el curso 2001-2002

Uno de los módulos del programa piloto consistía en una WebQuest que, igualmente, sirvió de adelanto a la experiencia definitiva que se lleva a cabo durante el curso 2002-2003. Esta primera actividad se elaboró de acuerdo con el modelo original de la WebQuest y giraba en torno al mismo tema que se utilizaría en el experimento posterior, el lenguaje periodístico y la prensa británica en el formato web. El objetivo era observar la estrategia analizando cómo era abordada por los alumnos y cómo se desarrollaba en el aula y en el tiempo, así como detectar los problemas y los aspectos a mejorar. La WebQuest diseñada consistía en la lectura sistemática de la prensa en Internet y proponía una tarea en la que los alumnos debían redactar varias noticias desde dos perspectivas diferentes, la de un periódico de calidad y la de uno de prensa amarilla. Se proporcionaba sobre todo un andamiaje de recepción que facilitaba al alumno un conocimiento previo que le permitiría acercarse al tema de la prensa; este tema es, por lo general, bastante desconocido para los alumnos de Filología Inglesa, en parte por la dificultad que la lectura de textos periodísticos encierra cuando no se posee un conocimiento léxico amplio.

Durante esta experiencia piloto no se llevó a cabo ninguna investigación cuantitativa en relación con la WebQuest, pero sí se hizo una labor de seguimiento de la actividad en las sesiones presenciales y por medio de correo electrónico. Así, la profesora observó atentamente el desarrollo de la misma con objeto de mejorar el modelo en la edición siguiente. Entre las conclusiones que se desprendían de las observaciones, destacamos las siguientes:

- La WebQuest era una actividad altamente motivadora, los alumnos parecían estar muy interesados en su realización.
- La WebQuest fomentaba el trabajo en colaboración. Esta metodología de trabajo en grupo parecía ser uno de los factores influyentes en la motivación de los alumnos.

- Las dificultades más notorias tenían que ver con la falta de comprensión lectora, motivada en gran medida por la carencia del léxico y el desconocimiento de las estructuras y el estilo del género periodístico.
- El andamiaje proporcionado a lo largo del apartado del “proceso” de la WebQuest resultaba escaso y parecía existir una necesidad de más apoyo en todos los aspectos, pero sobre todo en cuanto al suministro de recursos adicionales.

La siguiente figura ilustra la presentación de la WebQuest diseñada para el programa piloto de ADELEX del curso 2001-2002, en ella se aprecia la introducción y la tarea propuesta en dicha WebQuest.

WEBQUEST

Today's News
By Isabel Pérez Torres

5-6 hours

[Introduction](#) | [Task](#) | [Process](#) | [Resources](#) | [Evaluation](#) | [Conclusion](#)

**What are the main stories in today's newspapers?
That all depends on what newspaper you are working for!**

Introduction

Congratulations!! You have been selected to work for two online news sites. You will have to report on home news and sport and entertainment in Spain. You are a team of two freelance reporters that usually work together. On this occasion you will have to do your job very urgently because they do not have any other reporters in Spain at this moment. The only problem is that these two news sites have opposite writing styles and they are addressed to very different readers. One is a popular news site and the other is a quality one.

Task

- You will be working together, but each of you will have a different role in the team.
- You will have to write two reports for each news site, that is, one about sport or entertainment and one about home or political news for each media site, but as you are writing articles for two opposing news sites, you will have to rewrite the news twice or send different pieces of news to them. It will mean four articles in total. Follow the process described below.

Fig. 7.2

Hay que decir que la puesta en práctica de esta WebQuest piloto (fig. 7.2) ha sido determinante en la investigación que nos ocupa, ya que, en primer lugar, nos ha permitido emprender el diseño de la WebQuest para la experiencia definitiva

con más conocimiento de todos los elementos de la misma y, en segundo lugar, tras su puesta en práctica, las conclusiones alcanzadas indicaban claramente la necesidad de desarrollar un modelo de WebQuest más específico para la enseñanza de una L2 y, en concreto, un modelo aplicado a la enseñanza del vocabulario y a la práctica de la destreza lectora, basándonos en las teorías lingüísticas al respecto.

7.2.3 Soluciones al problema

Para resumir los antecedentes de la presente investigación podemos decir que, en un contexto dado de alumnos de la licenciatura de Filología Inglesa, se detecta un problema que consiste en una carencia de léxico importante, claramente el umbral léxico estaba por debajo de las exigencias académicas. La solución con la que se responde a este problema es la creación de un programa modular, compuesto de distintas actividades que hacen uso de la Web para fomentar la adquisición léxica. Entre dichas actividades destaca la WebQuest, actividad paradigmática de la Web, que en este caso se propone como una solución que ayude a mejorar no sólo el conocimiento léxico de los alumnos, sino también las estrategias de lectura y la comprensión lectora de textos en la Web. En suma, el modelo de WebQuest experimentado en esta tesis trata de dar respuesta, tanto al problema inicial de falta de léxico, como a los problemas detectados cuando se aplicó la WebQuest, según el modelo original, dentro del programa piloto (2001-2002). Como ya hemos visto en el capítulo anterior, este nuevo modelo de WebQuest mantiene los elementos cuya eficacia se habían evidenciado a través de la observación del programa piloto realizado en un entorno web e incorpora nuevos elementos funcionales y estructurales que parecen oportunos para la adquisición del vocabulario y la práctica de la lectura.

El experimento cuyos resultados son analizados en esta tesis se realiza en el curso 2002-2003 en la segunda fase del programa ADELEX. En esta ocasión éste ha pasado a ser una asignatura de libre configuración que forma parte de las primeras asignaturas virtuales que la Universidad de Granada comienza a impartir gestionadas por el CEVUG (Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada) (Cordón García, 2001).

7.2.4 Sujetos

Los sujetos de este estudio han sido 26 alumnos del Departamento de Filología Inglesa que estaban matriculados en la asignatura virtual "Evaluación y desarrollo de la competencia léxica a través de Internet". Dicha asignatura se impartía por primera vez como una asignatura de libre configuración en el curso 2002-2003. Los 26 sujetos cursaban distintos cursos de la carrera y se distribuían de la siguiente forma:

- siete alumnos de 2º curso,
- siete de 3º curso,
- uno de 4º curso y
- once alumnos de 5º curso.

Como se observa, los alumnos pertenecían a cursos diferentes pero, en nuestra opinión, esto es indiferente para la investigación puesto que sometidos al tratamiento previo todos mostraban conocimientos léxicos similares con relación al género periodístico. Los sujetos constituyen un grupo único que recibe un tratamiento para mejorar la comprensión lectora e incrementar el conocimiento léxico periodístico. Por las características de la asignatura, en esta investigación no era posible contar con un grupo de control y otro experimental, ya que no existía un grupo al que se impartiera la misma asignatura utilizando una metodología tradicional. La opción de utilizar la mitad de la clase como grupo de control no se contempla, debido a que no se deseaba privar a los alumnos de las características del curso en el que se habían matriculado. Por lo tanto, creímos que la opción más adecuada para comprobar la efectividad del tratamiento propuesto era un diseño de un solo grupo con pretest y postest, esto será expuesto con más detalle en un apartado siguiente.

7.2.5 Contexto educativo

Como ya hemos comentado, esta investigación se lleva a cabo dentro de un módulo que, a su vez, forma parte de la asignatura virtual "Evaluación y desarrollo de la competencia léxica a través de Internet" conocida con el acrónimo ADELEX. Dicha asignatura pertenece al primer grupo de materias que se imparten en la Universidad de Granada utilizando la metodología virtual o e-learning. La actividad cuya efectividad se quiere demostrar es el modelo de WebQuest que se ha

diseñado con el objetivo de que los alumnos de la licenciatura de Filología Inglesa mejoren su competencia léxica y su comprensión lectora. Queremos destacar esta pertenencia al programa ADELEX porque, como explicaremos a continuación, parte de su diseño y de su efectividad están relacionados con su integración en el mismo. Hay que recordar que, en el capítulo anterior, al tratar los problemas que el modelo de la WebQuest presentaba para su aplicación a la enseñanza de lenguas, una de las actuaciones que se proponían para hacer que una WebQuest fuese más eficaz en dicho contexto consistía en la integración de la misma dentro de una unidad didáctica mayor, ya que de esa forma se garantizaba la continuidad del aprendizaje en varios sentidos, sobre todo léxica y temática. En nuestro caso, la WebQuest está integrada dentro de un amplio programa de desarrollo del léxico a través de Internet, de manera que la continuidad está relacionada con los objetivos lingüísticos del programa en su conjunto y con la metodología empleada. Por esta razón creemos conveniente describir los aspectos más destacados del desarrollo del programa ADELEX en el curso 2002-2003 en que se llevó a cabo el experimento de esta investigación.

Para comenzar hay que decir que la principal diferencia entre la experiencia piloto del curso 2001-2002 y esta segunda ocasión en que se imparte el programa ADELEX en el curso 2002-2003, es el entorno en el que se desarrolla. En el primer caso el programa se impartió a través de un simple espacio web en el que la única diferencia con un espacio abierto en Internet era el acceso identificado a gran parte de las actividades. En el segundo caso, el programa se impartió a través de la plataforma educativa WebCT. Las posibilidades pedagógicas que el uso de una plataforma de este tipo suponen han sido analizadas ampliamente en el capítulo 4 de esta tesis y volveremos sobre ellas más adelante en este capítulo; baste decir, pues, que el empleo de una plataforma de este tipo facilita enormemente la aplicación de los principios del diseño instructivo a los contenidos de un curso y la práctica de la metodología propia de la Web, de manera que la puesta en marcha del programa ADELEX en la plataforma WebCT implicó una transformación de los contenidos y añadió un valor pedagógico inestimable a todo el curso. Veamos, pues, una breve descripción del programa (Pérez Basanta et al., 2004).

7.2.5.1 Objetivos de ADELEX

El objetivo general es la mejora de la competencia léxica de los alumnos de Filología Inglesa a través de Internet. Pero además se contemplan otros objetivos que se pueden concretar como sigue (Pérez Basanta et al., 2004:120):

1. Desarrollar un programa de competencia léxica destinado a alumnos de Filología Inglesa y de cualquier área de conocimiento en donde se imparta el Inglés para Fines Específicos a través de un curso virtual.
2. Diseñar unos tests informatizados y autocorregibles *online*, no sólo para el diagnóstico de la competencia léxica inicial del alumnado universitario, sino con vistas a recabar información sobre los avances léxicos que se produzcan como consecuencia de la intervención concreta de nuestro programa.
3. Investigar las posibilidades de la utilización de Internet y de la plataforma WebCT para la enseñanza de una segunda lengua, y extrapolar los hallazgos a otras áreas de conocimiento.
4. Dar a conocer al alumnado los recursos de la Web y entrenarlo para su mejor utilización, tanto desde el punto de vista de estudiantes de Filología Inglesa como de futuros profesores de inglés.
5. Promover la virtualidad, explorando nuevas vías de aprendizaje, materiales y recursos; así como posibles procedimientos para conseguir la interactividad y retroactividad en el *e-learning*.
6. Por último, se sugiere patentar este curso *online* como un modelo para el enriquecimiento léxico, exportable al mundo universitario español y los países de la Comunidad Europea.

7.2.5.2 Programa de ADELEX: contenidos

En cuanto a los contenidos, el programa consta de 10 módulos, algunos de ellos ofrecen dos opciones diferentes. Cada uno de estos módulos consta de una introducción teórica y una práctica organizada en actividades. Los módulos son los que siguen:

Module 1: CALL Skills

Module 2: Vocabulary and Phonetics

Module 3: Knowing a Word through *Online* Dictionaries

Module 4: Vocabulary and Inquiry-oriented Activities on the Internet

Module 5: Vocabulary and Culture

Module 6: Vocabulary through Films and Literary Works

Module 7: Specialized Uses of Vocabulary

Module 8: Semantic Fields

Module 9: Collocations

Module 10: Componential Analysis

Los materiales que componen cada uno de los módulos son fundamentalmente: páginas web integradas por textos, imágenes y sonidos y ejercicios interactivos de todo tipo. Esto es básicamente el mismo tipo de materiales que integran una WebQuest.

En resumen, los contenidos de estos módulos tratan de:

1. Incrementar el conocimiento lexicológico en sus diferentes facetas.
2. Promover las estrategias de búsqueda de palabras.
3. Profundizar en los matices del significado de las palabras.
4. Desarrollar las actividades por excelencia de la Web: *treasure hunts* y WebQuests.

7.2.5.3 Programa de ADELEX: procedimientos

Los procedimientos pedagógicos son igualmente de destacar porque de algún modo influyen en la realización del experimento. Como se observa en el resumen que se traslada a continuación (Pérez Basanta et al., 2004), estos procedimientos son los propios de un curso semipresencial:

1. Al comienzo del curso, los estudiantes realizan un test informatizado de emplazamiento para detectar los niveles de competencia léxica a nivel individual y del grupo.
2. Están obligados a asistir a una primera sesión presencial para una primera toma de contacto con el profesor y sus compañeros.

3. A lo largo del curso, se imparten sesiones introductorias para cada módulo, con una frecuencia quincenal.
4. Durante todo el cuatrimestre, se deben enviar regularmente las actividades *online* en los plazos fijados por el calendario.
5. Además de las actividades de cada módulo, hay unas lecturas obligadas sobre aspectos teóricos del vocabulario que van acompañadas de tareas.
6. La participación en los foros y regular asistencia a los *chats* son esenciales en este curso e influyen en la calificación final.
7. Los estudiantes tienen la oportunidad de diseñar un proyecto final de curso en formato digital.
8. Las consultas con el profesor se llevan a cabo a través de correo electrónico, foros o tutorías presenciales.

7.2.5.4 Programa de ADELEX: metodología

En cuanto a la metodología empleada es la propia de un entorno de aprendizaje en la Web e incorpora un conjunto de características que podemos resumir en los siguientes puntos (Pérez Basanta et al., 2004; Pérez Torres, 2002c):

- Interactividad en todos los sentidos, por la propia naturaleza del medio y de las tareas a realizar.
- Aprendizaje no meramente reproductivo, sino que se rige por el modelo constructivo en el que el alumno elabora su propio conocimiento a partir de la interacción con los recursos y con los demás.
- Promoción de la cooperación y la interacción comunicativa.
- Aprendizaje centrado en el alumno y que promueve la autonomía del alumno.
- Uso de materiales auténticos y de recursos multimedia variados.

Esta metodología es compartida por todos los módulos desarrollados en ADELEX, de manera que el alumno está habituado al método antes de tener que realizar la WebQuest.

7.2.5.5 El módulo de la WebQuest

Volviendo a los módulos del programa, no es casual la situación del módulo en el que se incluye la WebQuest, que se corresponde con el módulo 4: "Vocabulary and

Inquiry-oriented Activities on the Internet”. Como se observa, antes de que el alumno utilice los recursos de Internet para realizar un aprendizaje basado en contenidos y en tareas, se le instruye en el uso del medio (Internet y WebCT) y de las herramientas lexicográficas disponibles en Internet (ej. diccionarios). Así pues, el primer módulo que el alumno emprende es denominado “CALL Skills”; a través de él, a la vez que se enseña el vocabulario propio del software, hardware e Internet, se le instruye en las estrategias propias del medio (navegación, búsqueda, selección, etc.). También se pretende que el alumno aprenda a utilizar al máximo los programas informáticos que va a necesitar y las herramientas que la plataforma WebCT pone a su disposición. El módulo 2 está dedicado a proporcionar a los alumnos algunas herramientas electrónicas que permiten la transcripción fonética con ordenador y la grabación, audición y análisis del habla. El módulo 3 tiene como objetivo mostrar la importancia de los diccionarios y otras bases de datos en el proceso de adquisición de vocabulario, así como conseguir que los alumnos se familiaricen con el uso de los distintos diccionarios y bases de datos léxicas que están a su disposición en Internet.

Por lo tanto, el momento apropiado para introducir una actividad basada en el uso de recursos de la Web, como la WebQuest, se produce una vez que el alumno está habituado al uso de:

- la plataforma educativa WebCT,
- otros programas y herramientas de Internet (ej. los buscadores),
- herramientas digitales lexicográficas y fonológicas.

Este entrenamiento en estrategias y herramientas que el alumno recibe previamente favorece que su atención esté plenamente enfocada al contenido y a la realización de la tarea de la WebQuest. En definitiva, el contexto en el que esta investigación se enmarca coadyuva a que la WebQuest sea más eficaz y los resultados más convincentes, al quedar eliminadas algunas variables no controladas, como la falta de estrategias de navegación y el desconocimiento de programas y herramientas.

7.2.6 Estado de la cuestión

En los capítulos 5 y 6 se ha analizado extensamente la documentación existente en torno a la estrategia de la WebQuest en general y la WebQuest para la enseñanza

de una lengua extranjera; a ellos nos referimos para la ampliación sobre este punto, no obstante, a continuación resumimos las conclusiones que se deducen de lo expuesto en el capítulo 6. Así, se constató que la mayor parte de la documentación existente consistía en el análisis de la estrategia de la WebQuest en sí, así como la explicación de algunos de los fundamentos teóricos de la misma (Dodge, 1995a, 1995b, 1996b, 1998c, 2001a, 2002b; March, 1997a, 1997b, 1998a, 1999b, 2000b, 2000c, 2003; Yoder, 1999; Watson, 1999; Barba, 2002, 2003; Area Moreira, 2004; Adell, 2004) y la explicación de algunas experiencias prácticas (Peterson et al., 2003; Spanfelner, 2000; Kelly, 2000; Dutt-Doner, et al., 2000; Whittaker et al., 2001; Hopkins-Moore y Fowler, 2002; Garzo, 2004). Sin embargo, la investigación empírica en este campo ha sido muy escasa y sólo se han podido reflejar unos cuantos estudios de interés y ninguno de ellos en relación con las segundas lenguas (Blanco Suárez, 2001; Castronova, 2002; Milson, 2002). En definitiva, podemos decir que no tenemos conocimiento de ningún antecedente de investigación fundada acerca de la WebQuest para la enseñanza de segundas lenguas, por lo que podemos afirmar que la presente investigación tiene un carácter pionero.

7.2.7 Formulación de la hipótesis de acción

Una vez que ha quedado definido el problema y analizadas las posibles soluciones, es el momento de formular la hipótesis que proponga una respuesta anticipada al problema, basándose en los conocimientos que se tienen sobre la WebQuest y sobre la adquisición de vocabulario y la práctica de la destreza lectora. Por otro lado, desde la perspectiva de las ciencias empíricas, la hipótesis se puede definir como: un enunciado que debe ser sometido a la comprobación empírica mediante la comparación de dos variables con objeto de examinar si existe o no una correlación entre ellas. Desde este punto de vista de la comprobación estadística de las hipótesis, se puede decir que las hipótesis pueden ser de una sola cola (*one-tailed hypothesis*) o de dos colas (*two-tailed hypothesis*). El primer tipo corresponde a una hipótesis que sólo puede enunciarse en una dirección, y el segundo es un tipo de hipótesis que en principio se enuncia tanto de manera negativa (hipótesis nula) como de manera positiva (hipótesis alternativa), debiéndose comprobar cuál de las dos es válida. Por lo general, la hipótesis que se favorece es la alternativa y, en cambio, la hipótesis nula es un enunciado “of what the research really hopes to

disprove” (Seliger y Shohamy; 1989: 62). En el caso de nuestra investigación la hipótesis será de dos colas puesto que es posible formular la relación entre las variables en las dos direcciones.

En primer lugar vamos a enunciar la hipótesis nula (H0), según la cual no existiría relación entre las variables que intervienen o simplemente se debe al azar. En nuestro experimento se puede expresar de la siguiente forma: **el uso del modelo propuesto de WebQuest no afectará a la mejora de la destreza lectora y la adquisición de vocabulario en una L2.** Con los resultados recogidos con anterioridad y posterioridad al tratamiento pedagógico mediante el modelo de WebQuest propuesto, se podrá concluir si es posible rechazar esta hipótesis nula.

Por otro lado, el planteamiento positivo de la hipótesis (H1), previendo la relación entre las distintas variables, puede expresarse en la siguiente hipótesis alternativa: **el uso de la estrategia WebQuest según el modelo que proponemos es beneficioso para la mejora de la destreza lectora en general y la adquisición de vocabulario en una L2.**

Además de demostrar esta hipótesis alternativa, con los datos recogidos en este experimento se pretende dar respuesta a otra serie de preguntas en relación con el modelo de WebQuest para el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la destreza lectora en una L2, y que nos parecen esenciales para el desarrollo de una WebQuest de ese tipo. Estas preguntas son las formuladas a continuación, agrupadas en torno a tres temas: el modelo de WebQuest propuesto por la autora, el modelo de WebQuest en general y a la práctica de la lectura *online*:

1. ¿Qué parte del apartado del “proceso” (activación del conocimiento previo, taller de lectura y vocabulario, preparación de la tarea y ejecución de la tarea) influye más en la adquisición y afianzamiento del léxico?
2. ¿En qué medida colaboran las actividades presentadas en la primera fase del apartado del proceso (la fase de activación del conocimiento previo) a introducir y acercar el tema a los alumnos, en relación tanto con el contenido como con la forma?
3. ¿Cuáles son las actividades del “taller de lectura y vocabulario” que, en opinión de los alumnos, facilitan más el afianzamiento del conocimiento del léxico y de las estrategias de lectura?

4. ¿Son los recursos aportados para la consulta a lo largo de la WebQuest suficientes para la realización de la tarea? O, por el contrario, ¿necesita el alumno hacer uso de otros recursos para poder realizar la tarea?
5. ¿En qué medida resultan útiles los materiales de referencia aportados? ¿Cuáles parecen ser más utilizados?
6. ¿Qué tipo de diccionario prefieren utilizar los alumnos: los diccionarios *online* o los diccionarios en formato papel? ¿Qué diccionario prefieren entre los disponibles *online*?
7. ¿Cómo aprecian los alumnos el trabajo en grupo?
8. ¿Cuál es el problema o problemas que se presentan en la realización de la WebQuest?
9. ¿Aumenta la motivación de los alumnos por la lectura con la realización de la WebQuest?
10. ¿Se produce un incremento de la velocidad lectora tras la realización de la WebQuest?
11. ¿Qué tipo de lecturas prefiere el alumno realizar en la pantalla?, ¿Qué tipo de lecturas prefiere el alumno realizar en formato papel?

7.3 Implementación del tratamiento pedagógico

El proceso de intervención pedagógica parte de la decisión de aplicar las estrategias de lectura y de aprendizaje de vocabulario en un entorno ELAO, para ello se analizan las posibilidades que la WebQuest ofrece y se propone un modelo que permita una mejor aplicación de los principios de lectura y de adquisición de vocabulario. Dicho modelo ha sido descrito detenidamente en el capítulo anterior y será examinado de nuevo al analizar el experimento concreto que se ha llevado a cabo. Los objetivos generales que se persiguen al aplicar el tratamiento consistente en una WebQuest para la lectura y la adquisición de vocabulario son los siguientes:

- a. Promover entornos constructivos de aprendizaje en contextos reales.
- b. Fomentar la lectura y el aprendizaje de vocabulario mediante la interacción real a través de la Web, utilizando materiales auténticos.

- c. Mejorar la destreza lectora a través de la práctica intensiva y extensiva de la misma.
- d. Aprender estrategias para la comprensión del vocabulario en el contexto.
- e. Promover la aplicación de las estrategias de lectura y de comprensión de vocabulario de una manera autónoma.
- f. Fomentar el desarrollo de destrezas de aprendizaje colaborativo.

El experimento concreto puesto en práctica ha consistido en una WebQuest acerca del tema de la prensa británica. Los objetivos específicos que se pretendían con esta WebQuest eran la mejora de la lectura de textos periodísticos y la adquisición de las características textuales y el vocabulario más utilizado en el terreno de la prensa.

7.4 Planificación de los procedimientos de intervención

Una vez establecidas las hipótesis se plantean los procedimientos a seguir en la intervención. En primer lugar se diseña la WebQuest según el modelo definido para la mejora de la destreza lectora y la adquisición de vocabulario. En la WebQuest se aborda el tema de la prensa británica escrita, aunque los recursos empleados serán los sitios que los periódicos más representativos poseen en Internet. En segundo lugar, se elaboran las pruebas que van a servir de instrumento para evaluar el tratamiento del problema de falta de léxico. Al contar con un grupo único, la metodología empleada será la aplicación de un test previo al tratamiento con la WebQuest y otro test con posterioridad a la misma. Por tanto, los procedimientos de intervención se pueden resumir en:

- realización del test previo,
- ejecución de la WebQuest por parte de los alumnos,
- realización del test posterior,
- realización de un cuestionario cualitativo de evaluación de la actividad.

Todo ello tendrá lugar dentro del contexto educativo del programa ADELEX, instruido mediante la plataforma educativa WebCT. Las ventajas que el uso de esta

plataforma aporta se analizarán con más detalle antes de pasar a describir la WebQuest experimentada.

7.5 Tratamiento e intervención instructiva

En primer lugar, la implementación de dicha WebQuest se realiza dentro del contexto del programa ADELEX, que como ya hemos explicado, pretende evaluar y promover la adquisición del léxico a través de la Web. Esto supone que la WebQuest se realiza en unas buenas condiciones que vienen dadas por un entorno de aprendizaje constructivista en el que se dan las siguientes peculiaridades:

- a. La WebQuest está integrada dentro de una unidad mayor. Previamente a la realización de la WebQuest, los alumnos aprenden a utilizar la plataforma educativa WebCT, el navegador y los buscadores *online*. Igualmente, aprenden a usar los diccionarios y bases de datos de la Web.
- b. La WebQuest se realiza a través de la plataforma WebCT. Ésta ofrece una serie de instrumentos y recursos que hacen que la intervención pedagógica en este experimento haya contado con los siguientes medios: foros y *chats*, correo electrónico, bloc de notas, herramientas de creación de *quizzes*, trabajos en red, herramienta de seguimiento de los alumnos y, por último, página de enlaces a materiales de referencia específicos para la WebQuest. A continuación analizaremos de qué forma han sido útiles todas esas herramientas de WebCT en la realización de la WebQuest sobre el tema planteado de la prensa británica.

7.5.1 Foros y correo electrónico

En general, estos dos instrumentos facilitan la comunicación entre todos los participantes en el curso, tanto entre los alumnos, como entre el profesor y los alumnos. Cada módulo de ADELEX ha contado con un foro propio. En el caso de nuestro experimento, tanto el foro dedicado al módulo de la WebQuest, como el correo electrónico han sido especialmente útiles para resolver dudas y para mantener el interés y la motivación de los alumnos. Así, por ejemplo, se ha animado

a compartir las impresiones acerca de las lecturas que se realizaban; a tal fin, una de las actividades propuestas en la WebQuest solicitaba la intervención en el foro aportando la dirección de alguna noticia de interés que los alumnos hubieran leído en la prensa y quisieran mostrar y comentar al resto del grupo. En cuanto al correo electrónico, se ha empleado de una manera semejante pero para una comunicación más personal, sobre todo cuando el alumno ha considerado que necesitaba asegurar que quien respondía era la profesora. Igualmente, la profesora ha utilizado el correo electrónico para una llamada más personal y directa a los alumnos, para comunicar problemas relacionados con las actividades o para infundir ánimos y resolver dudas de manera personalizada.

En definitiva, el contar con herramientas de comunicación como los foros y el correo electrónico ha supuesto una gran ayuda a la hora de implementar la WebQuest, ya que el tipo de interacción que conllevan ha permitido:

- a. Resolver las dudas en breve tiempo con la ayuda de la profesora o de otros compañeros.
- b. Compartir los problemas y las soluciones encontrados.
- c. Comunicar a los demás los contenidos de interés hallados a lo largo del desarrollo de la WebQuest.
- d. Encontrar el apoyo y la motivación necesarios para continuar la ejecución de las actividades en momentos de dificultad y cansancio.

Ejemplos de los contenidos de este foro se incluyen en el apéndice II. Como muestra, en la siguiente imagen (fig. 7.3) se pueden ver algunos de los temas tratados en el foro de este módulo.

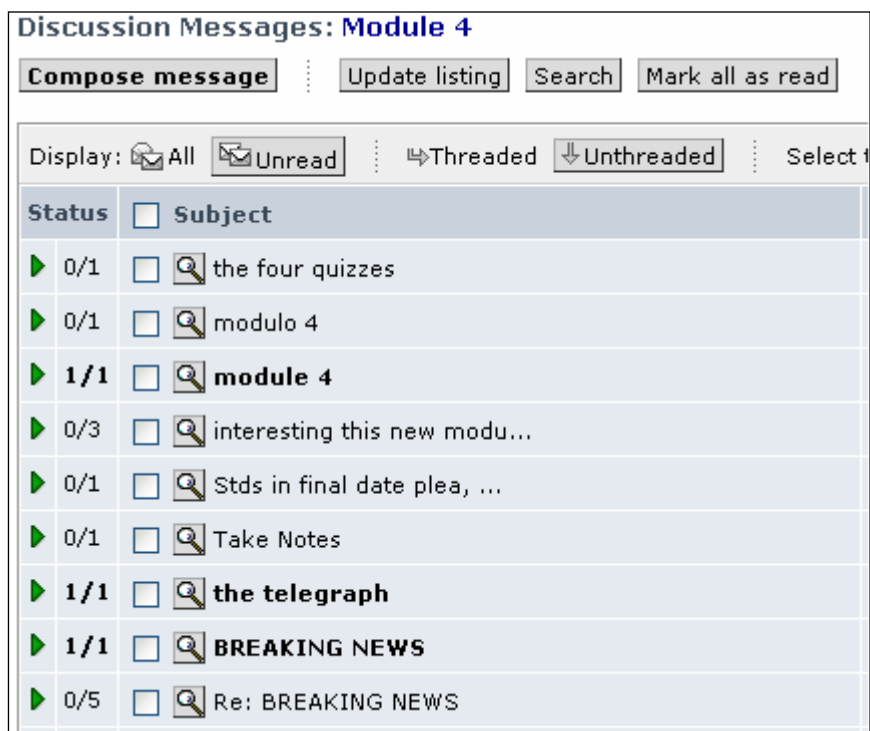


Fig. 7.3

7.5.2 Bloc de notas

Esta herramienta de la plataforma WebCT ha permitido poner en práctica una de las estrategias recomendadas para reforzar el vocabulario aprendido, como es la anotación de las palabras que los alumnos consultan en el diccionario. Esta estrategia se ha aconsejado a lo largo de la realización de todos los módulos del programa ADELEX, pero en particular en el módulo dedicado a la WebQuest. En cuyo caso se ha solicitado, además, que el alumno anote, no sólo la palabra consultada y su significado, sino también, si la palabra que anota es en su opinión una palabra clave para entender el texto o no. Un último dato solicitado ha sido el nombre del diccionario en el que se ha realizado la búsqueda. Toda esta información se pedía en forma de iniciales con objeto de que la anotación no se convirtiera en una tarea gravosa. El objetivo pretendido con este tipo de anotación es hacer consciente al alumno de cuándo debe emplear la estrategia de búsqueda en el diccionario. De este modo, se le sugiere que utilice también otras estrategias como, por ejemplo, la adivinación por el contexto.

Al término de la WebQuest se pidió a los alumnos el envío de todo lo anotado en el correspondiente bloc de notas (cada página de contenidos tiene asignado un bloc de notas distinto), de esta forma la profesora ha podido observar qué vocabulario ha buscado el alumno a lo largo de la realización del taller de lectura y vocabulario, y de la lectura de los textos periodísticos, así como con qué criterio ha hecho la consulta (palabra clave o no) y qué diccionario o diccionarios concretos se han empleado. En la siguiente figura (fig. 7.4) puede observarse cómo la alumna utiliza la nomenclatura K para significar *keyword* y NK para *non-keyword*; CK para Cambridge Klett, etc. (v. apéndice II).

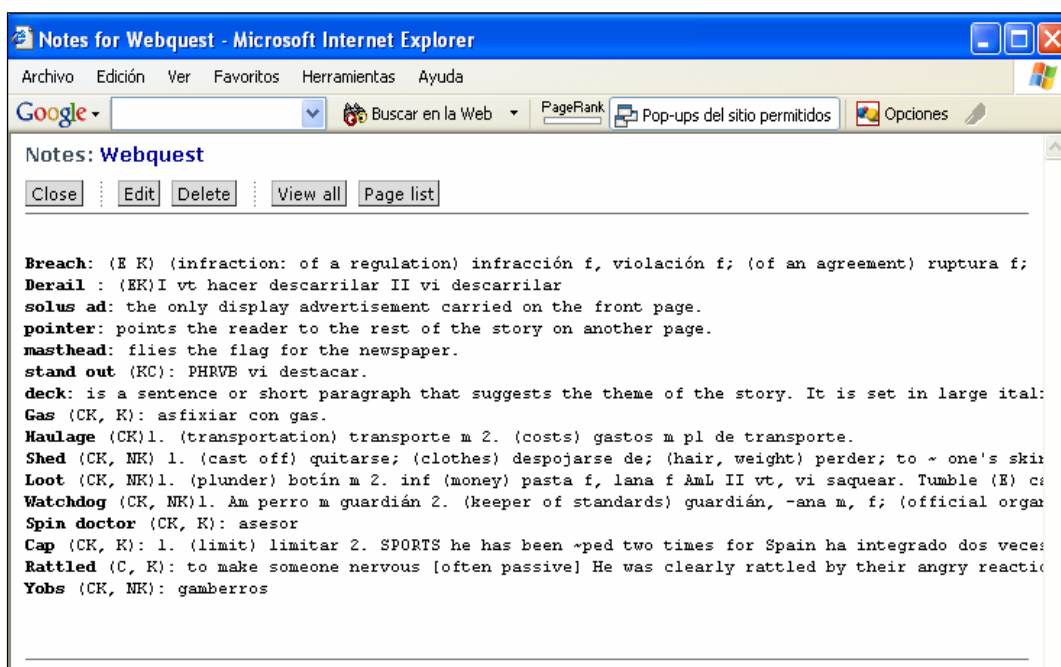


Fig. 7.4

7.5.3 Ejercicios: quizzes y self-tests

Como ya hemos visto en el capítulo 4, una de las ventajas de utilizar una plataforma educativa como WebCT es la posibilidad de creación de ejercicios como *quizzes* o *self-test* de diversos tipos (elección múltiple, respuesta corta, unir las partes y párrafo) para después integrarlos en los contenidos de las unidades que se administran en la plataforma. La ventaja de utilizar esta herramienta de creación de *quizzes* de WebCT (v. cap. 4) es el registro de si el alumno ha hecho o no el *quiz* y de los resultados obtenidos cuando lo realiza. Este registro de datos es mantenido

por la plataforma de manera automática y puede ser consultado tanto por el profesor como por los alumnos, si así lo establece el primero. En la figura siguiente (fig. 7.5) se puede ver el registro de los datos relativos a uno de los *quizzes* realizados por los alumnos. Se observa la puntuación, el número de intentos, el tiempo empleado y si el *quiz* ha sido calificado o no.

<input type="checkbox"/>	74669905*	PURIFICACION ARCO BAENA	12.0	1	0.0	49:20:39	Partial
				2	12.0	08:21	Graded
				3	12.0	150:00:10	Graded
<input type="checkbox"/>	26969959*	MARIA LUISA AREVALO CASTRO	10.0	1	10.0	435:35:15	Graded
<input type="checkbox"/>	75132731*	ELENA ARRAEZ SANCHEZ	10.0	1	10.0	24:25:32	Graded
<input type="checkbox"/>	48468782*	PILAR BAÑON LOPEZ	10.0	1	10.0	03:33	Graded
				2	---	05:17	Not graded

Fig. 7.5

Los ejercicios de tipo *self-test* no tienen esta posibilidad de registro de datos y pueden realizarse todas las veces que el alumno desee. En este sentido los *self-tests* son similares al otro conjunto de ejercicios que también se han utilizado en el diseño del experimento que nos ocupa. Estos son igualmente tipo *quiz* y de semejantes formatos (elección múltiple, respuesta corta, etc.), son autoevaluables y el alumno los puede realizar tantas veces desee. Como ya hemos explicado en el capítulo anterior, se han realizado con herramientas y plantillas de autor disponibles en la Web de forma gratuita y abierta, en la mayor parte de los casos (Hot Potatoes, Discovery *quizzes*, etc.).

En el caso de la WebQuest diseñada para nuestro experimento, se han adjuntado numerosos ejercicios a los distintos apartados de la misma, con el objetivo de practicar distintas estrategias de lectura y aprendizaje de léxico relacionado con el mundo de las noticias. Dado que dichos ejercicios y estrategias se detallarán en un apartado más adelante no comentaremos nada más en este punto.

7.5.4 Trabajos en red

Otra de las herramientas valiosas de la plataforma WebCT, especialmente para el seguimiento y la evaluación de las actividades realizadas por los alumnos, son los trabajos en red. En primer lugar recordemos que vamos a utilizar el término trabajos en red y no "tareas"- que en este caso sería la traducción más apropiada- para no confundirlo con el término tarea en el contexto de la WebQuest. En relación con nuestra experimentación de la WebQuest, la herramienta que administra los trabajos en red ha sido empleada para la ejecución de dos actividades en formato texto en relación con el mundo de los periódicos y de las noticias. Como analizaremos más adelante en detalle, la primera de ellas es una *treasure hunt* sobre diversos aspectos del mundo de la prensa británica; la segunda actividad es una comprensión en la que se pretende contrastar dos modelos de noticias: noticias de actualidad (*news stories*) y noticias de fondo (*features stories*).

La particularidad que hace que el sistema de trabajos en red de WebCT sea especialmente útil es el hecho de que, al igual que en los *quizzes*, existe un registro de si el alumno ha descargado y enviado la actividad que tiene que contestar o no; además, el sistema permite recoger, tanto la puntuación que la profesora otorga, como el feedback que considera oportuno adjuntar. La siguiente figura (fig. 7.6) presenta la ventana de trabajo en red, donde se puede observar todos los detalles que ésta incluye.

Grade Assignment: **Assignment 1- Module 4 (Treasure Hunt 1)**

Name: M TERESA DOMINGUEZ AGUAYO

Maximum grade: 21

Due date: June 1, 2003

Status: Submitted May 11, 2003 22:16

Student files: To view a file, click its filename.

Files	Modification date	Size
Am4_1.doc		71.5 KB

Graded files: To view a file, click its filename.

Files	Modification date	Size
<input type="checkbox"/> teresa_dominguez.doc		53.5 KB

To upload the graded files for this student, click **Upload file**.

Comments:

Well Done! Have a look at the uploaded file

*Grade: out of 21

Fig. 7.6

7.5.5 Seguimiento de los alumnos

Otra de los instrumentos de la plataforma educativa WebCT que ha sido útil en la realización de la WebQuest sobre la prensa es la herramienta que permite al profesor hacer un seguimiento de las páginas de contenido (fig. 7.7) que el alumno visita y del uso que hace de los foros (mensajes que lee y envía).



Show History
Full name: ELENA ARRAEZ SANCHEZ
First login: February 21, 2003 17:54
Total number of accesses: 1559
Last login: August 1, 2003 18:55
Last page visited: Untitled

History of Content Pages Visited by ELENA ARRAEZ SANCHEZ | Show distribution of visits

Items 425-434 of 454

	Page Name	Time of Access
434	Workshop on Newspapers- Part 2	June 10, 2003 19:10
433	Workshop on Newspapers- Part 2	June 10, 2003 19:10
432	Workshop on Newspapers- Part 2	June 10, 2003 19:10
431	Workshop on Newspapers- Part 2	June 10, 2003 19:04
430	Webquest	June 10, 2003 18:54
429	Workshop on Newspapers- Part 2	June 10, 2003 13:54
428	Workshop on Newspapers- Part 2	June 10, 2003 13:54
427	Treasure Hunt	June 4, 2003 18:43
426	Treasure Hunt	June 4, 2003 15:03
425	Treasure Hunt	May 23, 2003 18:10

Fig. 7.7

De esta manera la profesora ha podido apreciar qué páginas del contenido de la WebQuest han merecido más atención por parte de los alumnos, tanto por el número de visitas como por el tiempo dedicado. Del mismo modo, se ha podido observar el número de mensajes leídos y escritos por cada participante en el foro dedicado a la WebQuest de la prensa.

7.5.6 Página de enlaces a materiales de referencia

El último instrumento de la plataforma WebCT al que vamos a hacer referencia en relación con la puesta en práctica de la WebQuest experimentada, es la posibilidad que WebCT ofrece de generar páginas con enlaces a recursos internos y externos (v. apéndice III), a su vez enlazadas a páginas de contenido concretas, como lo son también los *quizzes* y el bloc de notas. En el caso de la WebQuest acerca de la

prensa británica, se ha generado una página (fig. 7.8) con un apartado de enlaces a materiales de referencia externos y otro apartado de enlaces a materiales de referencia internos, creados exclusivamente para esta WebQuest.

Entre los enlaces a materiales de referencia externos se incluyen:

- Enlaces a los diccionarios disponibles *online*.
- Enlaces a varios glosarios de prensa.

Entre los enlaces a materiales de referencia internos están los enlaces a los siguientes documentos:

- Recopilación de las estrategias de lectura más frecuentes.
- Recopilación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario.
- Palabras y frases frecuentes para la conexión de unidades sintácticas.
- Página sobre las características de los titulares en la prensa británica (*headlines*), incluyendo las palabras más frecuentes de los mismos.
- Tabla resumen sobre los periódicos británicos.

La siguiente imagen corresponde a dicha página de materiales de referencia.

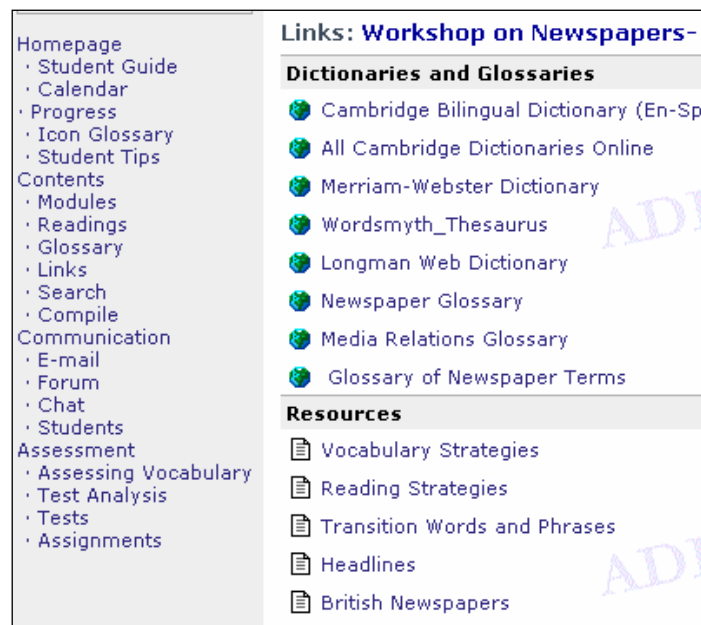


Fig. 7.8

En definitiva, las posibilidades que nos ofrece el entorno educativo WebCT influyen en el procedimiento instructivo, sobre todo, porque permiten una mayor vinculación entre las actividades que el alumno lleva a cabo y facilitan la interacción entre los participantes, incluido el profesor. En consecuencia, se cuenta con más medios para, por un lado, generar actividades y, por otro, hacer un seguimiento y observación de las actuaciones de los alumnos.

7.6 Teorías y estrategias de aprendizaje: creación de un modelo de WebQuest para la lectura y aprendizaje de vocabulario

Como hemos analizado en el capítulo anterior, el desarrollo del modelo de WebQuest para la lectura y adquisición de vocabulario ha supuesto la revisión de las teorías y estrategias de aprendizaje referentes a la destreza lectora y al aprendizaje del léxico, además del estudio de las diferencias entre la lectura tradicional y la lectura en un contexto *online*. En esencia, nuestro modelo de WebQuest añade el elemento instructivo al modelo original de la misma y, en la práctica, consta de los siguientes apartados: introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión. El apartado del proceso se subdivide a su vez en: fase de conocimiento previo, taller de lectura y vocabulario, preparación de la tarea y ejecución de la tarea. A continuación incluimos de nuevo el esquema para facilitar la exposición que se hará más adelante (fig. 7.9).

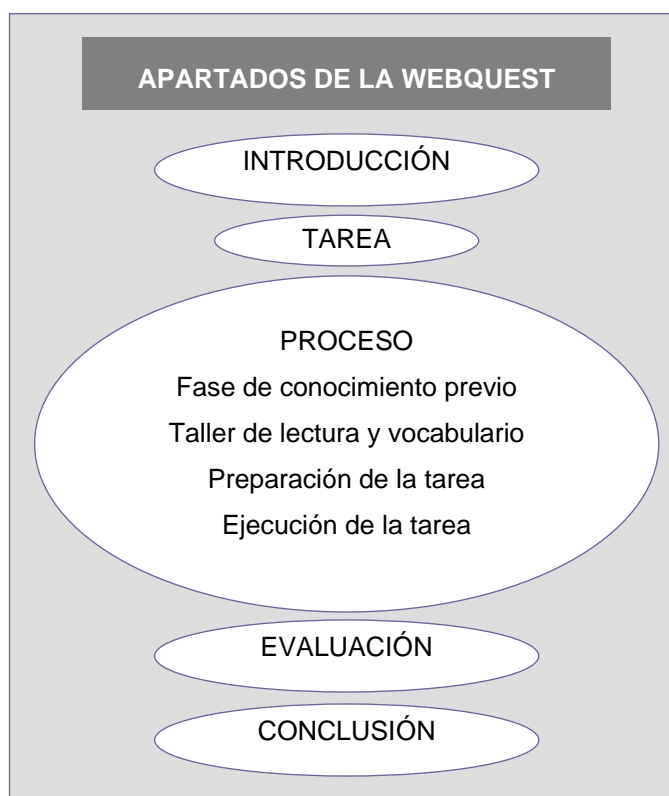


Fig. 7.9

7.6.1 Tema de la WebQuest: la prensa británica

La WebQuest diseñada para el experimento aborda el tema de la prensa británica desde varias perspectivas: léxica, estructural, de estilo y cultural. Hay que decir que, pese a ser un aspecto distintivo de la cultura británica, éste es un tema con frecuencia poco tratado. El exceso de interferencias culturales y la dificultad lingüística que los textos periodísticos entrañan hacen que la lectura de un periódico sea una actividad demasiado compleja de abordar sin ninguna preparación al respecto. Sin embargo, los periódicos no dejan de ser un excelente medio para la enseñanza del inglés, sobre todo desde una perspectiva cultural de la misma (Blatchford, 1992), así como una de las actividades más auténticas y de mayor incidencia en la vida cotidiana. En este sentido, la WebQuest es una forma de acercar la prensa al aula de inglés como segunda lengua, ya que como actividad de aprendizaje basada en contenidos, ofrece amplias posibilidades para el tratamiento de un asunto tan rico y representativo de la cultura. Unido a esto, en relación con dicho tema, podemos destacar también otros aspectos significativos:

- a. El tema de la prensa ofrece la posibilidad de trabajar un campo léxico extenso y concreto, así como otros aspectos morfosintácticos y estilísticos de la lengua (Duff y Shindler, 1986). El lenguaje periodístico tiene una idiosincrasia propia, destacando el uso que se hace de la lengua en los titulares de las noticias, tanto en lo referente a las palabras que habitualmente los integran, como a la estructura sintáctica de los mismos (Abbott, 1981).
- b. La estructura de los distintos tipos de noticias y el estilo de escritura de los diferentes periódicos hacen necesario un conocimiento previo de esos aspectos si se pretende que la lectura de la prensa sea fluida y provechosa. Existen dos modelos claramente diferenciados en la prensa británica: el modelo de los periódicos de calidad y el modelo de las publicaciones más populares y sensacionalistas. Como veremos más adelante, la WebQuest planteada para el experimento, está basada en esta dicotomía.
- c. Por último, hay que destacar que existe una abundante oferta de materiales en Internet sobre este tema, ya que todos los periódicos británicos destacados poseen un sitio web abierto y a disposición de los lectores, por lo que la selección de recursos no presenta ninguna dificultad.

Los apartados que siguen están dedicados a describir la WebQuest experimentada en todos los pormenores de la misma. A este fin expondremos qué se quiere transmitir y qué contiene cada uno de los apartados de la WebQuest, así como cada una de las actividades que se proponen, analizándolas a la luz de los objetivos que pretenden y las estrategias para cuya práctica se han diseñado. Con objeto de aclarar la explicación se insertan algunas imágenes de los contenidos de la WebQuest, aunque estos están recogidos íntegramente en el apéndice III.

7.6.2 Introducción de la WebQuest

La introducción es el primer apartado de toda WebQuest. En la presente WebQuest titulada "Today's News", antes de explicar ninguna otra cosa, se formulan una serie de preguntas cuyo objetivo es hacer consciente al alumno del conocimiento que

posee o no posee de la prensa británica. La imagen siguiente muestra dichas preguntas y el breve texto introductor (fig. 7.10).

Today's News

Introduction | Task | Process | Evaluation | Conclusion

Which newspaper would Tony Blair or Margaret Thatcher read?
 What is in page three in The Sun newspaper?
 What is the difference between a news story and a feature story?

After taking part in this WebQuest, you will be able to answer these and many more questions about British newspapers.

Introduction

British newspapers are a good source of information about British culture and people. But students often find newspapers difficult to understand. By learning the conventions, structures and language features of British newspapers you will be able to enlarge your knowledge of English autonomously through reading authentic texts in printed or online newspapers.

For this reason the English Department has organised a seminar about the press in Britain and the students have applied to participate in various activities.

We congratulate you because, among more than one hundred applicants, you have been selected for taking part in these activities concerning newspapers and therefore, it will be expected that by the end of the seminar, you will be familiarised with this literary genre.

Fig. 7.10

En lugar de una pregunta esencial (uno de los elementos de la WebQuest), en este caso, nos ha parecido más apropiado plantear este conjunto de preguntas ejemplo que motiven a la búsqueda de las respuestas a esas y otras cuestiones que se desconocen, a través de la realización de la WebQuest.


Inmediatamente después, se anuncian los objetivos de la WebQuest y se establece el escenario en el que se va a desarrollar, así, la introducción comunica que: **los alumnos participantes han sido seleccionados entre un número de solicitudes para la participación en un seminario sobre la prensa británica.** Lógicamente, este escenario trata de llamar la atención y conectar con los intereses de los alumnos en su propia formación académica a través de seminarios y cursos, algo que es frecuente en los últimos cursos de una carrera universitaria, con ello se pretende aumentar su motivación para la realización de la WebQuest.

7.6.3 Tarea de la WebQuest

El siguiente apartado corresponde a la tarea que se debe llevar a cabo en la WebQuest. En nuestra WebQuest ésta consta de dos partes relacionadas entre sí:

1. La primera parte consiste en la realización de dos portadas diferentes (*front pages*), representativas de los dos estilos tradicionales de periódicos británicos: populares (*tabloids*) y de calidad (*broadsheets*).
2. La segunda parte de la tarea consiste en escribir una redacción justificando la elección de noticias a la hora de confeccionar las dos portadas.

El trabajo de estas dos actividades finales se realizará por parejas; previamente, cada alumno habrá llevado a cabo un trabajo de investigación individual de acuerdo con el papel que adopte. Los roles están definidos en función de la tendencia política de las publicaciones, de esta manera se consigue que los dos componentes del grupo lean, tanto periódicos de calidad, como periódicos populares. Obviamente, el objetivo de esta división de roles es que los alumnos interactúen entre ellos, asumiendo su responsabilidad como individuos y como grupo y, a la vez, adquieran un conocimiento de la prensa desde varias perspectivas y tendencias. La siguiente imagen (fig. 7.11) muestra cómo se presenta la tarea al alumno:



Task

What are the main stories in this week's newspapers?
That all depends on what newspaper you read!

- First, you are going to participate in several activities including a **workshop** about newspapers in Britain.
- After the workshop, you will take part in a **competition** to show which team has learnt more by doing the following **task**:

You will have to prepare two front pages of two papers covering a week period. The objective is to show your fellow students of English philology which were the most relevant news during the week.

- You will select the news to be included in the front pages among all the articles that are published between Thursday 15th and Wednesday 21st.
- One of the front pages will be from to a quality newspaper and the other one from a tabloid.
- Finally, you will have to write a paragraph justifying the content and the style you have used in each front page.
- You will work **in pairs**:
 - **Student A** will work for a right- wing newspaper.
 - **Student B** will work for a left-wing newspaper.

This way your selection will take into account different perspectives and will include news articles from all the newspapers selected below.

Fig. 7.11

Por definición, con la realización de la tarea de la WebQuest los alumnos deben poder cumplir con los objetivos de la misma (Dodge, 1995a). En este caso concreto, el objetivo es la mejora de la lectura de la prensa en inglés y el aprendizaje de vocabulario relacionado con ese campo semántico. Como veremos en el apartado del proceso, en el camino de realización de la tarea aquí propuesta, los alumnos contarán con la oportunidad de cumplir estos objetivos.

Por otro lado, desde el punto de vista de una tarea bien definida (Dodge, 2001a; March, 1997b, 2003), las preguntas clave son:

- a. ¿Qué proceso de transformación sufre la información obtenida?
- b. ¿Qué procesos cognitivos de orden superior debe el alumno llevar a cabo?

En respuesta a éstas debemos decir que, en primer lugar, aunque en la realización de las portadas el alumno no redacta las noticias de nuevo, sí que hay un proceso de transformación de la información que se consulta, puesto que, hasta su inserción definitiva en una de las dos portadas, la información es: buscada, analizada críticamente, comparada, seleccionada en un primer momento, contrastada con el

resto de las informaciones candidatas y finalmente, en caso de que se opte por seleccionarla para la portada final, deberá ser adaptada y trasladada a la portada correspondiente. Además, la redacción de la justificación requiere la activación de procesos cognitivos semejantes, junto con los procesos que se llevarán a cabo a la hora de expresar la opinión argumentada de por qué se ha seleccionado una información y no otra.

Si se analiza esta tarea a la luz de la taxonomía de Dodge (2002b), vemos que se corresponde con una combinación de tareas entre las que se incluyen:

- Recopilación, ya que se debe seleccionar, elegir y organizar la información.
- Analítica, puesto que deben observar cuidadosamente las diferencias entre los periódicos populares y los de calidad, con el objetivo de poder reproducir dos ejemplos de portadas similares a lo observado.
- Periodística, al reunir los hechos más importantes en un periodo de tiempo y organizarlos en dos nuevos formatos bajo el criterio periodístico de las características de las publicaciones de ambos tipos: tabloides y periódicos de calidad.
- Creativa, ya que deben producir las dos portadas según las convenciones establecidas para cada uno de los tipos.
- Consenso, puesto que deben alcanzar un acuerdo entre los dos miembros del grupo para decidir qué noticias incluir finalmente en las portadas y justificar dicha elección en la redacción posterior.

En definitiva, podemos decir que los apartados de la introducción y la tarea presentan el tema de la prensa y anticipan algunos de los aspectos interesantes que se van a tratar a lo largo de la WebQuest, como son:

- los dos tipos de publicaciones según el formato y el estilo: tabloides y periódicos de calidad;
- la existencia de periódicos de un mismo formato pero de distinta ideología y
- la diversas maneras de transmitir las noticias (noticias y crónicas).


De esta forma, el conocimiento básico que el alumno tiene sobre la prensa británica se estimula en alguna medida, antes de iniciar el apartado del proceso de la WebQuest.

7.6.4 Proceso de la WebQuest

Éste constituye el tercer apartado de una WebQuest y, como ya sabemos, en nuestro modelo consta de cuatro partes o etapas. En el caso de la WebQuest que nos ocupa las partes se hacen explícitas a lo largo del proceso, con la intención de que ello coadyuve a que el alumno sepa qué está realizando exactamente en cada momento. A continuación, pasamos a analizar en qué consisten cada una de esas partes de la WebQuest *Today's News*.

7.6.4.1 Activación del conocimiento previo-schemata

La primera de las etapas del proceso sigue formando parte de la fase de prelectura en la que el alumno se prepara para enfrentarse posteriormente a la lectura intensiva y extensiva de textos. En realidad, esta etapa constituye la continuidad de la estimulación del conocimiento previo, iniciada en los apartados de "introducción" y "tarea". Así mismo, constituye la incorporación del conocimiento sobre los periódicos británicos que se considera esencial para continuar con el desarrollo del apartado del proceso de una manera eficaz. Se trata, pues, de presentar al alumno, de una forma directa, el vocabulario y los aspectos estructurales, de estilo y culturales que se consideran primordiales para favorecer la comprensión lectora y el aprendizaje de vocabulario en la continuación de la WebQuest. En la siguiente imagen (fig. 7.12) se muestra cómo queda redactada esta primera etapa del proceso:

 **Process**

Find a **partner** to work with and go through the following stages in the order presented here:

1. Activating expectations and reinforcing **background knowledge**. To do these activities you should only use the resources provided on the pages.

1.1 Discuss these questions in pairs or in groups. (5 to 10 minutes)
 - What do you know about British newspapers?
 - What kind of topics and vocabulary do you think we are going to find in the news during the next week? write a short list of topics and words on your notebook.

1.2 According to your knowledge, write each of the words or phrases on this list (click) under the corresponding heading (do the activity on your notebook and also in pairs):

Sections in a Newspaper Newspaper Structure Components Type of Newspapers

[click here to see the answer](#)

1.3 **Treasure Hunt** about newspapers. You will learn:

a. What types of newspapers there are in Britain.
 b. How information is gathered and presented differently by them.
 c. The language and structure of news writing: how to interpret the verbal and visual features of a newspaper.

When you finish the **treasure hunt** come back and do the **workshop** in the second part of the process.

Fig. 7.12

Como se aprecia, esta etapa integra a su vez tres actividades diferenciadas. Veamos cuáles son los objetivos concretos de cada una de esas tres actividades diseñadas para apoyar el aprendizaje en esta etapa del apartado del proceso y, a continuación, las estrategias que se utilizan para tal fin.

Actividad 1.1

Consiste en un intercambio oral de conocimientos previos y en revisar el vocabulario que se conoce del campo periodístico, debiendo hacer una anotación del mismo. Los objetivos y estrategias de dicha actividad se resumen en el siguiente cuadro:

Objetivos:

- Recordar lo que se sabe sobre la prensa británica.
- Anticipar las noticias probables de la semana siguiente y, en consecuencia, parte del vocabulario que puede aparecer en la prensa, en especial en los titulares (ej. *war in Irak*).

Estrategias:

- Interactuar oralmente entre los alumnos.
- Hacer una lluvia de ideas.
- Listar temas y palabras.

Actividad 1.2

Consiste en distribuir el conjunto de palabras dadas en los tres apartados específicos a los que corresponden: *sections in a newspaper*, *newspaper structure components* y *types of newspaper* y comprobarlo a continuación con las soluciones que se proporcionan en una página web creada para tal fin. Concretando podemos decir que los objetivos y las estrategias empleadas son las que siguen:

Objetivos:

- Dar a conocer algunas palabras y expresiones frecuentes, tanto en los periódicos en formato papel, como en sus ediciones *online*.

Estrategias:

- Distribuir un conjunto de palabras dadas en varios apartados.
- Comprobar que las palabras han sido asignadas al grupo correcto.

En la siguiente imagen (fig. 7.13) se encuentran las palabras que el alumno debe distribuir bajo los tres epígrafes:

Newspaper-related vocabulary		
5Ws and the H advertising agony aunt angles bias bingo bizarre bold type boxes breaking news broadsheets business byline caption classified ads columns crosshead dateline dating fashion and travel	film reviews foreign news front page feature games headline home news infographics inverted pyramid style job advertisements layout lead paragraph lead story leading articles lotteries mass market tabloids masthead middle-market tabloids murders nationwide press obituaries	overseas page three girl popular press quality press radio and TV schedules regional daily papers reports reports of crime sex stories sports news review stock market report stock prices the arts the intro typography weather forecast weekend supplement weekly papers

Fig. 7.13

Actividad 1.3

Por último, la actividad más completa de esta sección de activación del conocimiento previo, es la correspondiente a la *treasure hunt*. Como ya se ha comentado en capítulos anteriores, esta actividad consiste en la búsqueda de la información específica en la Web sobre el tema dado con el objetivo de contestar a unas preguntas previamente planteadas por el profesor. Así, dadas tres series de preguntas, el alumno debe buscar la información solicitada en los textos a los que se han puesto enlaces al inicio de cada grupo de preguntas.

La *treasure hunt* tiene un contenido más extenso que las actividades anteriores y ha sido preciso elaborar una nueva página a la que se accede desde el punto 1.3. La siguiente figura corresponde a una imagen incompleta de dicha página:

Treasure Hunt

Online News   2 hours

The Press in Britain	Online News Sites	News Writing
<p> Read these articles</p> <p>Newspapers in Britain Newspapers in the UK: An introduction The British Papers</p>	<p> Visit these newspapers sites</p> <p>The Times Daily The Sun Daily Mirror Telegraph Independent Daily Express Daily Mail The Guardian News of the World The Observer</p>	<p> Find the answers in these sites:</p> <p>The Front Page of a Daily Newspaper Basic Journalism Inverted pyramid checklist Language of news writing Tips for reading news Language of the article- Grid</p>
<p>Click here to see the chart that you will have to complete to understand the newspapers in Britain. Then you will be able to answer the questions easily:</p> <p>1. Do you know any other names to refer to quality press and popular press in Britain?</p> <p>2. Give two characteristics of "popular newspapers"</p>	<p>Now that you know what kind of newspapers they are, visit the websites of these newspapers and answer the questions below briefly. Try to compare their layout and content.</p> <p>1. Write down the headings of at least 4 important sections in "The Times"?</p> <p>2. Can you find any evidence of the political ideas in "The Daily Telegraph" as in any other</p>	<div style="background-color: #000080; color: white; padding: 5px;">Palestinian PM refuses to</div> <div style="background-color: #000080; color: white; padding: 5px;">By Ohad Gozani in Tel Aviv</div> <p><i>(Filed: 28/04/2003)</i></p> <p>Mahmoud Abbas, the Palestinian pr designate, said yesterday he would invitation to meet President George Washington as long as Israel kept confined to his headquarters in the</p> <p>1. What is the meaning of the following terms in "the press" context?</p> <p>headline crosshead byline caption</p>

Fig. 7.14

A continuación se recogen los objetivos de esta actividad y las estrategias que se han empleado para su realización.

Objetivos:

- Conocer los datos más relevantes del mundo de los periódicos británicos de publicación nacional.
- Conocer de qué forma se presenta la información en cada uno de ellos.
- Conocer los principales rasgos de los periódicos tipo tabloides y de calidad.
- Distinguir las tendencias políticas de los diferentes periódicos.
- Conocer qué lenguaje y estructura se emplea en la redacción de una noticia, distinguiendo el tipo de noticia y el medio para el que se escribe.

- Aprender a interpretar los rasgos tipográficos y visuales de un periódico.

Estrategias:

- El alumno debe buscar la información solicitada mediante las estrategias de *scanning* y lectura cuidadosa.

Como se ha dicho, para llevar a cabo la *treasure hunt*, el alumno cuenta con una selección de enlaces que son de tres tipos fundamentalmente:

A. Enlaces a tres textos con contenido informativo sobre las características de la prensa británica.

1. El primero de ellos (v. apéndice III) es un texto titulado “Newspapers in Britain”, está dedicado a alumnos de lengua extranjera en inglés y se encuentra publicado en una revista rusa¹. Por esta razón, es un texto sencillo y accesible que explica de una manera clara cuáles son las diferencias entre la prensa de calidad y la popular. A la vez, este texto aporta numerosos datos sobre cada uno de los periódicos más conocidos en el Reino Unido, como, por ejemplo, la fecha de fundación, la ideología, las ventas que realizan, etc.
2. El segundo texto propuesto en este apartado de la *treasure hunt* se titula “Newspapers in the UK: An introduction”, pertenece a un artículo² recogido en una guía de medios informativos³ británicos. Su lectura presenta una mayor complejidad puesto que no está destinado especialmente a alumnos de inglés como lengua extranjera, sino a un público cuya primera lengua es el inglés. No obstante, los alumnos, al haber adquirido ya algunos de los

¹ La revista se denomina English y la versión digital se encuentra en «<http://archive.1september.ru/eng/>».

El artículo aludido se encuentra en «<http://archive.1september.ru/eng/2002/08/1.htm>».

² Dicho artículo se encuentra en «<http://www.mediauk.com/article/4>»

³ Esta guía de medios de comunicación del Reino Unido se encuentra en «<http://www.mediauk.com/>»

conceptos básicos en la lectura anterior, podrán hacer una búsqueda de información específica más fluida que la que sería posible de haberse enfrentado a la lectura de este texto en primer lugar.

3. El tercer artículo seleccionado pertenece a una página⁴ con información parecida a la del primer texto pero que tampoco está escrita para estudiantes de inglés, se denomina “The British papers”. Con la información que aparece en dicha página se pretende que el alumno refuerce su aprendizaje básico de la prensa británica y aprenda algún otro dato desconocido hasta ese momento.

La lectura de estos tres textos permitirá que el alumno responda a las preguntas de la primera columna de la *treasure hunt* (v. fig. 7.14 y apéndice III).

B. Enlaces a los sitios web de los siguientes periódicos británicos:

1. Los de calidad: The Times, Daily Telegraph, Independent, The Guardian, y The Observer.
2. Los tabloides: The Sun, Daily Mirror, Daily Express, Daily Mail y News of the World. En este caso se trata de analizar cada uno de estas publicaciones con más detalle. Contestando así a las preguntas de la segunda columna de la *treasure hunt*.

C. Enlaces dedicados al conocimiento de la estructura y el estilo periodístico, incluyendo parte del campo léxico relacionado.

1. El primer enlace seleccionado corresponde a un artículo⁵ titulado “The Front Page of a Daily Newspaper” y está destinado a aclarar las convenciones que existen sobre cómo organizar y diseñar una portada de un periódico impreso. Esto nos lleva a repasar los términos léxicos que se utilizan para denominar los distintos elementos de una portada (ej. *byline*, *caption*, etc.).

⁴ La página se encuentra en «<http://www.britishpapers.co.uk/natdaily.htm>»

⁵ A dicho artículo puede accederse en

«http://english.unitechnology.ac.nz/resources/resources/exp_lang/frontpage.html»

2. El segundo enlace seleccionado se titula “Basic Journalism” y contiene la información esencial acerca de la manera en que normalmente se escribe una noticia (ej. el estilo de pirámide invertida, la longitud de las frases, el tono, etc.); al hilo de esto el alumno conoce y repasa otros términos y vocablos (ej. *5WH*, *headline*, etc.).
3. El tercer artículo⁶ profundiza en el estilo de pirámide invertida desde el punto de vista de un periodista que está aprendiendo a utilizarlo, dado que es un estilo muy empleado en el mundo de las noticias. Su título es “Inverted Pyramid Checklist”.
4. El siguiente enlace da acceso a otro artículo⁷ acerca del estilo de las noticias, se denomina “The Language of News Stories”, y profundiza en las características de la escritura de las noticias en general desde el punto de vista sintáctico y semántico.
5. Un quinto enlace da acceso a un artículo⁸ más específico de título “Tips for Reading News”. En él se aclaran las diferencias entre los denominados noticias (*news stories*) y crónicas (*feature stories*). Éstas son dos formas de relatar una información que tienen unos rasgos propios, cuyo conocimiento también ayuda a que los alumnos comprendan mejor el tipo de noticia que están leyendo con sólo observar si corresponde a un tipo u otro. Así, por ejemplo, las llamadas *feature stories* el escritor tiende a estar más presente expresando puntos de vista más personales.
6. El último enlace ofrecido en este apartado de la *treasure hunt* no es un nuevo artículo con información, sino un cuadro denominado “Language of the Article - Grid”, con el que se pretende ofrecer al alumno una ayuda gráfica para analizar una noticia dada, así, en este cuadro, que el alumno puede imprimir y completar, se pueden reflejar los rasgos significativos que

⁶ Este artículo se encuentra en la dirección

«<http://www.ccom.ua.edu/MC102/week04/04invpyrchecklist.html>»

⁷ El artículo se encuentra alojado en la dirección

«<http://english.unitecology.ac.nz/resources/units/paperprod/language.html>»

⁸ Este artículo se encuentra alojado en la dirección

«<http://www.bangkokpost.net/education/feature.htm>»

están presentes o no en la noticia a analizar (ej. fecha, autor, tipo de léxico, estructura sintáctica, etc.).

De nuevo, utilizando la información encontrada en este tercer conjunto de enlaces, el alumno debe responder a la serie de preguntas de la última columna de la *treasure hunt*. Las respuestas a todas estas preguntas serán contestadas en un documento digital con formato texto que se descarga y que una vez completado es enviado al profesor a través de la plataforma que se utiliza para impartir este curso en la Web (fig. 7.6).

Como se puede observar, tras la realización de esta *treasure hunt* los alumnos habrán alcanzado un nivel de conocimiento sobre el mundo de la prensa británica adecuado para la preparación de la tarea de la WebQuest. Todas las actividades diseñadas en este apartado de activación del conocimiento previo constituyen el denominado andamiaje de recepción que, como se recordará, es fundamental en una WebQuest para segundas lenguas.

7.6.4.2 Los materiales de referencia

Antes de analizar la siguiente etapa del apartado del proceso de la WebQuest denominada “taller de lectura y vocabulario”, vamos a referirnos a otro conjunto de materiales que también forman parte del andamiaje que se suministra a lo largo de todo el apartado del proceso de la WebQuest. Desde las páginas de actividades que integran el apartado del proceso de la WebQuest, el alumno puede acceder a una serie de guías y materiales de referencia preparados como parte del andamiaje de recepción de la WebQuest. Con estos materiales se pretende ayudar a que el alumno lleve a cabo un aprendizaje más autónomo a lo largo de todas las secciones del taller. Estos materiales de referencia se encuentran igualmente enlazados en el menú superior de la plataforma WebCT, como ya se ha explicado anteriormente, de manera que el alumno puede tener acceso a ellos en cualquier momento de la actividad. Algunos de estos documentos se proveen en varios formatos, así, el listado de palabras habituales de los titulares, las llamadas *headline words*, se proveen en formato de página web (.html) y en formato de documento de texto (.doc), y en este último caso, además, en dos versiones, conteniendo 50 o 96 *headline words*; el formato texto permite que el alumno anote la traducción de las palabras, como se puede apreciar en la figura (fig. 7.15)

siguiente. Todo ello, proporciona al alumno un andamiaje variado para que sea él quien finalmente elija lo que más se adapte a sus necesidades e interés.

List of 96 Words used in Newspaper Headlines		
Headline Word	Meaning in English	Translation into Spanish
accord (n)	agreement	acuerdo
aid (n/v)	assist/ assistance	ayuda
axe (v)	cut, destroy	
awe (n)	veneration	
back (v)	support	
ban (n/v)	prohibition	
bar (n/v)	exclude, prevent	
bid (n)	attempt	
blast (n)	explosion	
blaze (n)	fire	
blow (n)	injury/damage	
boom (n/v)	sudden increase	
boost (n/v)	help, incentive	
bring (v)	to cause, to bring about	
bug (n)	disease, virus	
call (for) (n/v)	demand	
clash (n/v)	argument	
cop (n)	policeman	
coup (n)	revolution	
crook (n)	criminal	
curb (n/v)	restrain, limit	
cut (n/v)	reduction	
deal (n)	agreement	
drama (n)	dramatic event	
drive (n)	campaign	
envoy (n)	diplomat	
exit (n/v)	leave	

List of 50 Words used in Newspaper Headlines		
Headline Word	Meaning in English	Translation into Spanish
aid (n/v)	assist/ assistance	ayuda
axe (v)	cut, destroy	
awe (n)	veneration	
back (v)	support	
ban (n/v)	prohibition	
bid (n)	attempt	
blast (n)	explosion	
blaze (n)	fire	
boost (n/v)	help, incentive	
bug (n)	disease, virus	
clash (n/v)	argument, conflict	
cop (n)	policeman	
cut (n/v)	reduction	
deal (n)	agreement	
fear (n/v)	anxious expectations	
flee (v)	escape rapidly	
haul (n/v)	large quantity that has been stolen	
head (n/v)	direct, lead	
hit (v)	affect badly	
hold (v)	detain, keep in police custody	
jet (n)	aeroplane	
jobless (adj)	unemployed	

Fig. 7.15

Concretamente, los materiales de referencia elaborados para servir de apoyo en esta WebQuest y especialmente en todas las etapas del apartado del proceso son los siguientes:

- Una recopilación de las estrategias de lectura más frecuentes. En dicho documento se incluyen un conjunto de recomendaciones generales acerca de las estrategias más utilizadas en la lectura, explicando cuándo y cómo deben emplearse. Además, se incluye un conjunto de estrategias más específicas para la lectura de los textos periodísticos y de los distintos tipos de noticias.
- Una recopilación de las estrategias de aprendizaje de vocabulario, recomendando aplicarlas conscientemente y explicando cómo hacerlo en cada caso.
- Una relación de las palabras y frases que se usan con frecuencia a la hora de conectar unidades sintácticas.

- Una página con la información necesaria sobre la redacción de los titulares en la prensa británica, incluyendo las reglas sintácticas por las que se rige dicha redacción. El conocimiento de dichas reglas permitirá comprender mejor los titulares. Además, se incluye una lista de palabras que habitualmente aparecen en los titulares y que suelen tener un significado específico en este caso. Esta relación constituye un glosario en el que para cada palabra se detalla la categoría gramatical de la palabra (verbo o nombre) y al menos un sinónimo con el que se puede asociar.
- Una tabla resumen de las características más destacables de los periódicos británicos en la que se incluye el tipo de periódico y la ideología.

Además de estos materiales de referencia creados especialmente para el desarrollo de esta WebQuest, también se recomienda el empleo de otros materiales de referencias externos a la plataforma. En concreto, a través de las páginas de la WebQuest se puede acceder a los diccionarios que el alumno ha aprendido a utilizar en el módulo anterior del programa ADELEX y a varios glosarios específicos relacionados con el campo semántico de la prensa y que se encuentran disponibles en la Web gratuitamente.

El objetivo último de todos estos materiales de referencia es potenciar el valor constructivista de la Web, promoviendo la autonomía del alumno en el aprendizaje. Por ello, a lo largo del desarrollo de la WebQuest el alumno recibe indicaciones de cómo debe dirigir su propio aprendizaje de forma consciente, utilizando las estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitirán adquirir y reforzar el léxico y aumentar su comprensión lectora, al tiempo que realiza las actividades propuestas en el apartado del proceso de la WebQuest. Así, como se puede ver en la siguiente imagen, muchos de los ejercicios y actividades planteadas en el taller de lectura y vocabulario se inician con una introducción acerca de la estrategia lectora que se debe usar para llevar a cabo el ejercicio y de cómo se debe aplicar (fig. 7.16).

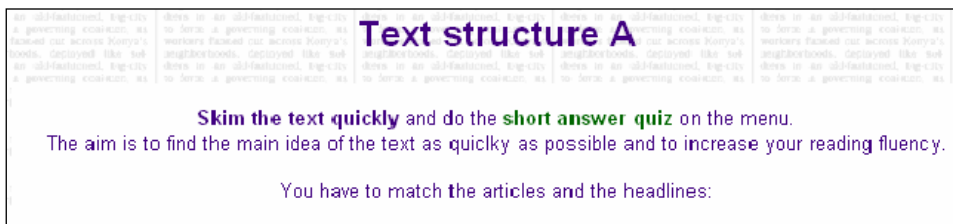


Fig. 7.16

7.6.4.3 Taller de lectura y vocabulario

Este taller constituye la segunda sección o etapa del apartado del proceso de la WebQuest. Además, ha sido especialmente propuesto por nuestro modelo. Como ya vimos al explicar dicho modelo, con este taller se inicia la fase propia de lectura de la WebQuest. Como el nombre indica, el objetivo principal del taller es instruir directamente en el vocabulario y las estrategias de lectura. En la imagen se puede ver cómo se ha planteado su realización a los alumnos (fig. 7.17).

2. Reading and vocabulary workshop where you will:

- Revise the types of newspapers in Britain.
- Revise the structure and style of news writing.
- Vocabulary commonly used in headlines and news articles.
- How to read newspapers more effectively increasing your comprehension and reading rate

The workshop consist of a set of practical **exercises** that:

- will help you consolidate the knowledge acquired in the Treasure Hunt,
- will reinforce and develop vocabulary and reading skills,

The final part of the exercises in this **workshop** can be done at the same time of the **next stage of the process**. This way you will put into practice the reading skills that you are developing.

Fig. 7.17

Desde el punto de vista instructivo, este taller es el apartado más denso de la WebQuest y consiste básicamente en la realización de ejercicios de todo tipo a través de los cuales se pretende que el alumno, por un lado, consolide el

conocimiento ya adquirido en las actividades realizadas en la etapa anterior del apartado del proceso y, por otro, desarrolle y refuerce la lectura de textos periodísticos, aprendiendo a la vez vocabulario relacionado con este campo semántico, especialmente el utilizado en los titulares de noticias.

El taller o *workshop* al que el alumno accede desde esta segunda fase del apartado del proceso, ha sido diseñado a imagen y semejanza de un periódico *online* de calidad, al que se da el nombre de “ADELEX *online*”, como se puede observar en la siguiente imagen (fig. 7.18).

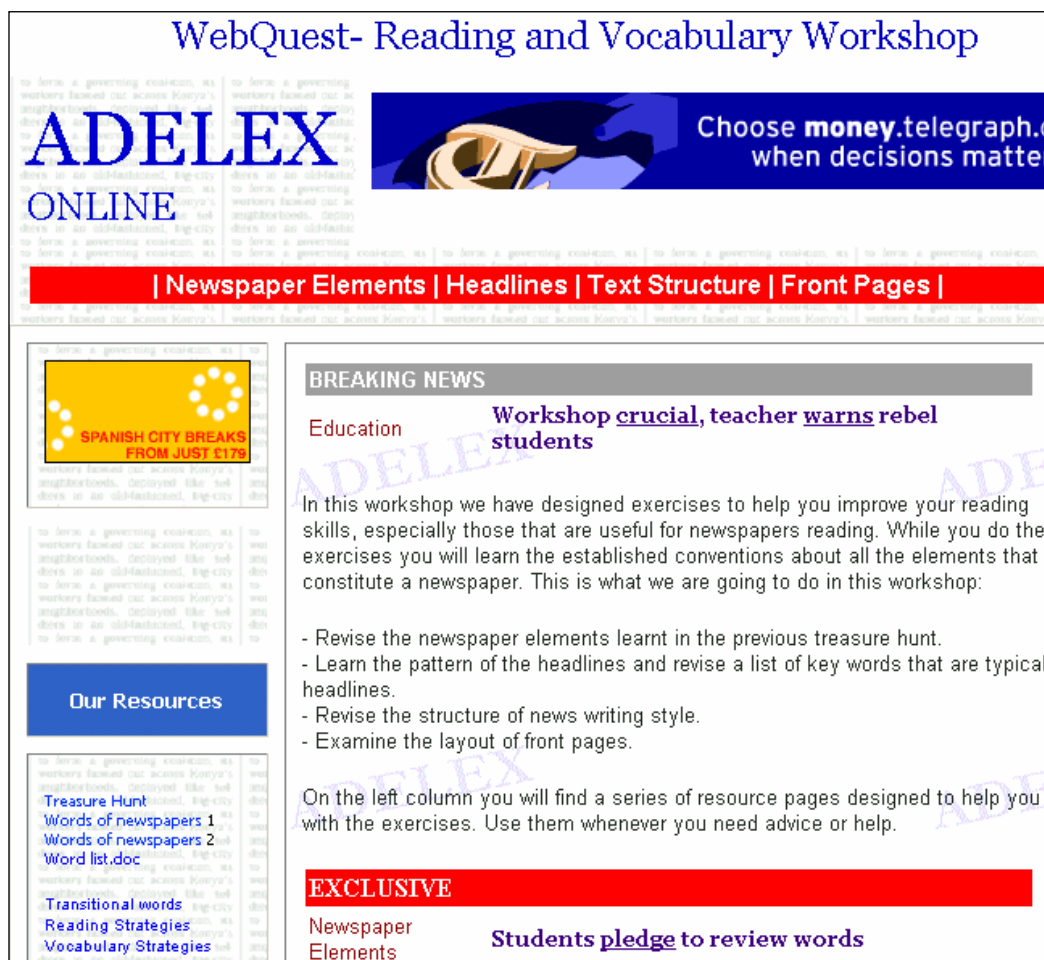


Fig. 7.18

Así, a imitación de la portada de un periódico, la página se encuentra dividida en varias secciones a las que se tiene acceso inmediato desde un menú superior: *Newspaper elements*, *Headlines*, *Text structure* y *Front pages*.

Cada una de esas cuatro secciones tiene como misión instruir al alumno en el conocimiento de un aspecto específico de los periódicos británicos, y es introducida por un titular que alude a los propios alumnos y a la profesora, incorporando un nuevo elemento de motivación para la realización de la WebQuest, al implicar a todos en las noticias que aparecen en el diario ADELEX *online*.

7.6.4.3.1 Objetivos del taller de lectura y vocabulario

Además de esas cuatro secciones, el taller comienza con una presentación de los objetivos del mismo, en el apartado "Breaking News", y con el titular: "Workshop crucial, teacher warns rebel students". De este modo, se colabora con el cumplimiento de uno de los eventos que según Gagné (1985) facilita el aprendizaje: informar a los alumnos de los objetivos del mismo. Por otro lado, en la elaboración de este taller, al igual que en el resto de páginas de la WebQuest, se ha puesto especial atención para que todos los elementos de diseño gráfico y tipográfico estuvieran al servicio del aprendizaje. Así, por ejemplo, el mismo diseño en formato de portada de un periódico *online*, el subrayado de alguna de las palabras que aparecen en los titulares o la inclusión de imágenes atractivas (todo ello se emplea con objeto de atraer la atención del alumno por una u otra causa).

7.6.4.3.2 Newspaper elements

La primera sección de ejercicios de este taller de lectura y vocabulario, corresponde al estudio y refuerzo de los *Newspaper elements*, refiriéndonos con esto a un conjunto de términos que se emplean para designar las partes de los periódicos, las secciones habituales, los rasgos tipográficos de las noticias, etc. Esta sección se presenta con el titular "Students pledge to review words", haciendo referencia a que es preciso volver sobre las palabras aprendidas en el apartado anterior para reforzar su aprendizaje. Veamos, pues, cuáles han sido las actividades, los objetivos y las estrategias correspondientes a esta primera sección del taller de lectura y vocabulario:

Actividades:

A: ejercicio de respuestas cortas creado y alojado en la plataforma WebCT. Contiene preguntas de dos tipos: palabras para traducir y definiciones para hallar

la palabra.

B: ejercicio autoevaluable que consiste en arrastrar y soltar la palabra sobre la zona de imagen que corresponde. Este ejercicio se ha elaborado con las herramientas del espacio web Headlines Makers⁹.

Objetivos:

- Reforzar los conocimientos léxicos adquiridos en la realización de la *treasure hunt* sobre los periódicos británicos.
- Repasar los conocimientos de la estructura y forma de un periódico, con los que, igualmente, se tomó contacto en la *treasure hunt*.

Estrategias:

- Utilizar el diccionario bilingüe para traducir un conjunto de palabras dadas.
- Hacer uso de la lista de palabras elaborada en la actividad 1.2 de la fase de conocimiento previo
- Encontrar la palabra adecuada para la definición dada.
- Consolidar el aprendizaje de palabras por procedimientos de asociación visual.

Para ilustrar este subapartado del taller de lectura y vocabulario hemos elegido la imagen de uno de los ejercicios autoevaluables que consiste en trasladar las palabras sobre las partes del periódico a las que corresponden (fig. 7.19).

⁹ La dirección de Headlines Makers es «<http://lang.swarthmore.edu/makers/>»

Drag the words over the item in the image. If it does not turn green, move the word around a little or try another location.

IDS a 'hand s quitting MP headline

Blunt becomes rebel without a hope

Michael White and Nicholas Wall
Thursday May 1, 2003

lair Duncan Smith's faltering leadership of the Conservative party suffered a body blow tonight when a frontbench Tory MP resigned from his team and likened him to a failed football manager who must be replaced.

In a statement issued as voting ended in the local government elections, Crispin Blunt, a shadow trade minister and MP for Havgate since 1997, declared it was his "public duty" to speak out and admit that the Tories are "making no real progress" against Tony Blair's leadership.

 image

caption

lead

paragraph

dateline

lead sentence

byline

Fig. 7.19

7.6.4.3.3 Headlines

La segunda sección de actividades del taller de lectura y vocabulario está dedicada al estudio de los titulares de los periódicos británicos. Se presenta bajo un apartado del simulado periódico ADELEX *online* denominado "Top Stories". Con este título se quiere conferir importancia al contenido de esta sección. El lenguaje especial de los titulares constituye uno de los aspectos que más problema presenta a la hora de la lectura de un periódico en lengua inglesa. Sin embargo, las normas sintácticas que rigen la construcción de los titulares presentan un patrón claro, que una vez que se ha aprendido eliminan gran parte de la dificultad (Abbott, 1981). Por lo tanto en esta sección se trata de instruir a los alumnos, tanto en las palabras de los titulares, como en la estructura sintáctica de los titulares de prensa, para así aumentar la comprensión lectora de un periódico. Así, el titular con el que se introduce el tema es "Students bid to learn 50 headline words" animando a los alumnos a aprender al menos cincuenta palabras propias de los titulares de un periódico. La imagen (fig. 7.20) muestra la introducción y la primera de las actividades que se proponen en este subapartado acerca de los titulares en los periódicos británicos.

TOP STORIES

Headlines **Students bid to learn 50 headline words**

A native speaker reads the headlines to understand the news, a non-native speaker reads the news to understand the headlines.

One of the major problems of reading English newspapers is the language of headlines. However, once you learn the rules to decipher headlines and the meaning of the key words typical of them, it will be as easy as reading any other texts. So, while you do the following exercises take into account the structure and the words of headlines. Use the resources on the left column.

Headlines **A**. Read about the structure of headlines and do some practice by rewriting the headlines as full sentences in a more understandable way. Do this **short answer quiz** on the menu as in the example:

Garner pledges to help build Iraqi democracy
Garner promised that he will help to build Iraqi democracy

Fig. 7.20

Para trabajar este tema de los titulares de prensa los alumnos deben hacer un total de once ejercicios distribuidos en cinco actividades diferenciadas, que pasamos a detallar a continuación, junto con los objetivos y estrategias que se pretenden y ponen en práctica respectivamente:

Actividades

Headlines A: ejercicio de respuesta corta usando la herramienta de WebCT para elaborar quizzes. En este ejercicio se deben describir los titulares aplicando las reglas sintácticas que se usan para su elaboración pero en sentido inverso.

Headlines B: ejercicio de respuesta corta en WebCT. En él se busca un sinónimo dentro del texto para la palabra que aparece subrayada en el titular.

Headlines C: este apartado comprende un conjunto de ejercicios con la característica común de que son autoevaluables y el alumno puede hacerlos tantas veces como desee. La mayoría están elaborados con diversas plantillas disponibles en la Web (Headlines Makers, Wordsmyth, Spellmaster), y uno de

ellos es un ejercicio externo de la BBC. Veamos cada uno de estos en más detalle:

a. Memory: consiste en asociar distintas palabras típicas de los titulares con su traducción al español. El formato del ejercicio es de los denominados *memory* donde deben levantarse sucesivamente las casillas que se corresponden para así acertar. Se ha realizado con una plantilla del sitio web Headlines Makers.

b. Matching 1: este ejercicio consiste en asociar palabras de los titulares con un sinónimo. Está realizado con la herramienta Spellmaster¹⁰ y presenta un formato atractivo en tecnología Flash.

c. Matching 2: como el anterior este ejercicio se ha realizado con Spellmaster. Consiste en completar frases en las que se ha suprimido una palabra típica de headlines, eligiendo la correcta entre una lista dada.

d. Order: este ejercicio consiste en ordenar un conjunto de titulares, reconociendo así la estructura habitual que presentan. Se ha realizado con una plantilla del sitio web Headlines Makers.

e. BBC Quiz: es un ejercicio del tipo elección múltiple alojado en las páginas educativas de la BBC; el alumno debe elegir la palabra o definición que corresponde a una determinada *headline word*.

f. Revision Quizzes 1 & 2: estos dos últimos ejercicios de la sección Headlines C consisten en dos listas de 25 palabras de los titulares cada una. El alumno debe unir cada una de estas palabras con la definición que les corresponde. Estos dos ejercicios deben ser impresos o el alumno los realiza tomando nota de las palabras y las definiciones que lee en la pantalla. Se han elaborado utilizando la herramienta para la creación de *quizzes* ofrecida por el sitio web Wordsmyth¹¹.

Headlines D: en este ejercicio el alumno debe reconocer en el texto los nombres que representan las siglas o acrónimos que aparecen en el titular dado. Es un ejercicio autoevaluable mediante un *quiz* de respuesta corta elaborado con el programa de autor Hot Potatoes.

¹⁰ La dirección de *Spellmaster* es «<http://www.spellmaster.com/>»

¹¹ La dirección de *Wordsmyth* es «<http://www.wordsmyth.net/>»

Headlines E: el último ejercicio de esta serie sobre palabras de los titulares consiste en asociar cada uno de los titulares dado con el periódico en el que, a juicio del alumno, puede haber aparecido, según lo que ya conoce sobre estilo y tendencia política de los periódicos. Es un ejercicio de asociación de partes elaborado con la herramienta disponible en WebCT.

Objetivos:

- Familiarizar al alumno con la estructura sintáctica que presentan los titulares de la prensa británica y, en consecuencia, aprender a descifrar su significado.
- Adquirir el mayor número de palabras de entre las que son más habituales en los titulares.
- Adquirir conocimientos acerca de siglas y acrónimos relacionados con aspectos específicos de la sociedad británica que aparecen con frecuencia en la prensa, tales como: nombres de instituciones y organismos, nombres de personajes públicos, etc.
- Apreciar los matices de estilo de un titular, distinguiendo a qué tipo de periódico corresponde, tanto por el tipo de publicación (tabloide o de calidad), como por la tendencia política que se adivina.

Estrategias:

- Parafrasear los titulares.
- Adivinar el significado de una palabra por el contexto.
- Encontrar sinónimos.
- Usar el diccionario y las listas de palabras habituales en los titulares.
- Asociar palabras con definiciones.
- Asociar siglas y acrónimos con los nombres y expresiones correspondientes.
- Asociar palabras con imágenes.

Como se aprecia, las actividades planteadas tienen en cuenta las hipótesis psicolingüísticas de la adquisición del léxico, procurando que el alumno se encuentre con las palabras de los titulares en repetidas ocasiones, así como empleando todo tipo de asociaciones (sinonimia, hipónimos, hiperónimos, técnicas

nemotécnicas de la palabra clave *-keyword technique-*, etc.) que permiten que las palabras establezcan lazos mentales más estrechos. Al mismo tiempo, la realización de actividades muy variadas otorga flexibilidad y una mayor implicación en el aprendizaje. Todo ello debe colaborar a que el alumno adquiera y afiance su conocimiento léxico.

A continuación, para ilustrar la exposición anterior, se muestran algunas imágenes de estos ejercicios, aunque el conjunto de todos ellos se encuentran recogidos en el apéndice III.

Place these headlines in correct order. A black line will appear if the word or phrase is in the right place. Tile colours will help you with it.

<<

BBC News

Sky News

The Guardian

Daily Mirror

'call halt'

under

Two large blasts

hit

attack

heard

Baghdad

to drive on

Baghdad

Bagdad

in Baghdad

Iraqi missiles

Coalition chiefs

Fig. 7.21

El primero de ellos (fig. 7.21) es un ejercicio de ordenar titulares pertenecientes a la actividad *Headlines C*. El siguiente (fig. 7.22) consiste en una actividad de asociación de palabras de los titulares con la definición que les corresponde. La última imagen (fig. 7.23) representa al ejercicio de la actividad *Headlines E*, donde se deben asociar titulares y periódicos.

Wordsmyth

Explore. Discover. Create.

Newspaper Headlines 1 Quiz

Student Name: _____

Print this exercise and match the headline words on the left with the definitions on the right

1. cop	a serious attempt to attain something.
2. head	the act of putting to death.
3. bug	fire
4. axe	denoting or pertaining to persons who do not have jobs.
5. awe	to escape by moving rapidly away; run away.
6. ordeal	(informal) a virus or bacterium, esp. one that causes disease.
7. blaze	to direct or lead.
8. blast	a conflict, battle, or disagreement.

Fig. 7.22

Question 2 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers where you think they were published.

Preview columns:

<ol style="list-style-type: none"> 1. GOOD NEWS, TONY: IDS HAS SURVIVED 2. Duncan Smith hails 'spectacular result' 	<ol style="list-style-type: none"> a. Daily Mirror b. Daily Telegraph
--	---

Matching pairs:

1 -

2 -

Question 3 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers where you think they were published.

Preview columns:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Labour rebels fail to halt elite hospitals Bill 2. Labour rebels defy Blair over hospitals 	<ol style="list-style-type: none"> a. The Times b. Daily Telegraph
--	--

Matching pairs:

Fig. 7.23

7.6.4.3.4 Text structure

La tercera sección de actividades del taller de lectura y vocabulario está dedicada a la estructura y estilo de los textos periodísticos; ésta se inicia con el titular "Teacher

hails workshop success" con la intención de animar a los alumnos a proseguir con el taller. Esta sección del taller está más orientada a la práctica de las estrategias lectoras. Por otro lado, es evidente que en estos momentos del taller los alumnos se encuentran más preparados para la lectura de las noticias y también pueden comenzar a llevar a cabo la siguiente fase del apartado del proceso - la preparación de la tarea - de una manera simultánea. La imagen (fig. 7.24) muestra las actividades que el alumno debe realizar en esta sección del taller.

COMMENTS

Text Structure **Teacher hails workshop success**

Text Structure A Click on [here](#) and you will see six articles and the headlines that appear with them. Skim them quickly and do the **multiple choice quiz** on the menu where you will have to match the headlines and the articles:

1. Brits left reeling in TV poll
2. To reign in Spain?
3. Andrew's £10,000 jet trip for game of golf
4. MPs and campaigners slam move for burglars' rights
5. Childminders face ban on smacking
6. Girl officer in 'jail sex hell'
7. Neighbours stunned as family flees
8. Poll win foils coup bid

Text Structure B Choose only one of these two feature stories and find:

[I had too much time to think'](#)
[Paper of the future is here](#)

- The lead sentence of the article
- The name of the reporter.
- A fact and an opinion.
- A sentence where a relative pronoun has been avoided.
- Any example of vocabulary used to attract the reader attention.
- Indirect and direct speech.



Text Structure C Choose only one of these two news stories and write a short summary of it. Try to identify as much of the 5W1H as possible, that is, the information about: what, who, where, when, why and how.

[Food watchdog snags at schools' chocolate deal](#)

Fig. 7.24

Como se ve, esta sección consta de tres actividades que se exponen en detalle en la siguiente tabla, junto con los objetivos y estrategias de las mismas:

Actividades

Text structure A: esta primera actividad consiste en la comprensión rápida de los contenidos de diversos textos para después realizar un ejercicio de asociar cada uno de ellos con el titular correspondiente. Los textos son noticias cortas del tipo

denominado en español “noticias” (*news stories*) seleccionadas de periódicos de distintos tipos, tanto tabloides como periódicos de calidad. El ejercicio es un *quiz* de elección múltiple elaborado con las herramientas de WebCT.

Text structure B: en esta ocasión se trata de la lectura intensiva de una noticia tipo crónica (*feature store*). El alumno puede elegir entre dos artículos según sus preferencias temáticas y, básicamente, debe llevar a cabo un análisis de la noticia desde varios puntos de vista:

- estructural, analizando las partes de que consta;
- estilístico, observando las estructuras sintácticas y el tipo de vocabulario utilizado;
- comunicativo, comprendiendo la forma en que el escritor usa la lengua para un fin determinado.

Esta actividad se lleva a cabo como un trabajo en red a través de la plataforma WebCT, de manera que el alumno, una vez leída la noticia que elija, contesta las preguntas en un documento de formato texto y lo envía al profesor para su corrección. La siguiente actividad se realiza de la misma manera y se incluye en el mismo documento.

Text structure C: la última actividad de esta sección dedicada al texto consiste en analizar una noticia tipo “noticias” e identificar las llamadas *5W1H*: *what, who, where, when, why* y *how* que encierran toda la información de la noticia.

Objetivos:

- Leer textos periodísticos de manera intensiva.
- Mejorar la comprensión lectora de los textos de noticias en general.
- Incrementar la velocidad de lectura de textos periodísticos.
- Repasar cuales son las diversas formas de relatar noticias.
- Poner en práctica todas las estrategias lectoras que sean posibles.
- Aprender los rasgos característicos de una noticia tipo “crónica”.
- Aprender los rasgos característicos de una noticia tipo “noticia”.
- Aprender a localizar la idea global de una noticia en el menor tiempo posible.
- Aprender a localizar la información más destacada de una noticia.
- Aprender a encontrar información específica de una manera eficaz.

Estrategias:

- Entender el propósito general de los textos mediante *skimming*.
- Usar claves del contexto para aumentar la comprensión en general.
- Reconocer la estructura del texto a través de la presentación visual del mismo (ej. *lead sentence*).
- Comprender las convenciones asociadas con diferentes tipos de textos (noticias y crónicas).
- Enfocar la atención en la búsqueda de la información específica solicitada mediante *scanning*.
- Prestar atención a los elementos que dan coherencia al texto.
- Reconocer las funciones del discurso dentro del texto (ej. estilo indirecto o directo).
- Darse cuenta de los puntos de vista expresados por el escritor y discernir si es un hecho o una opinión.
- Reconocer el propósito comunicativo del escritor (ej. uso de un vocabulario particular para atraer la atención).

7.6.4.3.5 Front pages

La cuarta y última sección del taller de lectura y vocabulario está orientada a preparar al alumno para la realización de la tarea. Se presenta bajo un subtítulo denominado "Competition" y está encabezada por los siguientes titulares "Team heads for competition victory" y "Cut time, students' fear soars". Como se recordará, con la realización de la tarea, los alumnos participarán en un concurso de portadas en el que se valorará el aprendizaje que ha obtenido el alumno acerca de la prensa inglesa de calidad y popular. Es por esto que la última parte del taller se concentra en la lectura y análisis de las portadas de los periódicos. A tal fin se proponen dos actividades que se analizan a continuación, junto con los objetivos y las estrategias empleadas.

Actividades

Front pages A: esta actividad consiste en la observación de las portadas de los periódicos pero siguiendo la guía proporcionada por la profesora, de manera que en relación con cada uno de los periódicos, se destacan algunos rasgos significativos que el alumno debe percibir, analizar, leer, etc. Así, se asegura que el alumno es consciente de las características de presentación de las diversas portadas y no se pierde ninguna de las buenas oportunidades que cada publicación ofrece.

Front pages B: esta última actividad del taller consiste en que el alumno lea de forma rápida las portadas de los seis periódicos que se han elegido como recursos de la tarea final y, a lo largo de esa lectura, debe descubrir una noticia que se repita en todos los periódicos o en el mayor número de ellos. A continuación, el alumno debe hacer un ejercicio tipo párrafo, elaborado en la plataforma WebCT. Este ejercicio consiste en escribir los titulares de la noticia al lado del nombre del periódico en el que aparece, añadiendo algún comentario sobre el estilo o la tendencia del titular y su relación con la naturaleza de la publicación en la que se encuentra.

Objetivos:

- Analizar la estructura general de la portada de un periódico.
- Distinguir las diferencias entre las portadas de los periódicos según sean periódicos de calidad o tabloides.
- Aprender a distinguir los rasgos que muestran las distintas tendencias políticas de los periódicos británicos.

Estrategias:

- Observar las portadas de los periódicos siguiendo las orientaciones de la profesora.
- Darse cuenta de los elementos clave que distinguen un tabloide de un periódico

de calidad: estos elementos son de naturaleza tanto léxica como sintáctica o de aspecto visual.

- *Browsing* y *skimming*: leer de manera rápida en busca de una noticia concreta.
- Darse cuenta de los matices que diferencian los titulares de los distintos tipos de periódicos.

La imagen siguiente muestra uno de los ejercicios llevados a cabo en esta sección del taller sobre las portadas, en concreto la actividad *Front pages B*.

Finish Help

Question 1 (12 points)

Follow the track of the same news story in the six papers. Then, write the headlines in the box below. You can also add any comments about the style or attitude differences in different newspapers.

Daily Telegraph:
Independent:
The Guardian:
The Sun:
Daily Mirror:
Daily Express:

Equation: Create equation Equation editor

Save answer

Fig. 7.25

7.6.4.4 Preparación de la tarea

La tercera etapa en que se subdivide el apartado del proceso de la WebQuest es la preparación de la tarea y, como ya hemos comentado, puede tener lugar a la vez que la última parte del taller de lectura y vocabulario, una vez que el alumno se siente preparado para leer y comprender mejor los textos periodísticos. Esta etapa de preparación de la tarea continúa la fase de lectura de la WebQuest, ya iniciada en el taller con la lectura intensiva de textos, pero en este caso la lectura es de naturaleza extensiva, es decir, el alumno, con la tarea que debe preparar en mente, lee gran cantidad de textos utilizando los recursos que el profesor ha seleccionado. En este caso se seleccionan seis periódicos representativos de la prensa británica: *Daily Telegraph*, *The Guardian*, *Independent*, *The Sun*, *Daily Express* y *Daily Mirror*.


Los tres primeros corresponden a los conocidos como *broadsheets* o *quality papers* y los tres últimos a los llamados *tabloids*. La siguiente imagen presenta cómo se enuncia esta tercera sección del taller de lectura y vocabulario.

3. The Competition: preparing the task

Read all directions before you start this third part of the **process** including the **evaluation** section. Use only the proposed **resources** bellow. **Contact** the teacher through the forum or e-mail if you need any help.

- Decide who is going to be **Student A** or **Student B** and plan your work together.
- Student A will read mainly **right-wing** papers and Student B will pay more attention to **left-wing** papers.
- Your objective is to **choose news** from the newspapers selected here, tabloids and quality newspapers, to compose two different front pages.
- Along the week, you are going to visit the sites of the papers (use **only the six** newspapers linked below).
- Whenever you find a news article that could be appropriate for your front pages, **save it** on a floppy disk.

Remember that you can go through this stage while you are doing the exercises in the **workshop**.

 **Resources:**

Political views of newspapers in the UK

Daily Telegraph	The Sun
The Guardian	Daily Express
Independent	Daily Mirror

Fig. 7.26

A lo largo de las actividades de activación del conocimiento previo y del taller de lectura y vocabulario, los alumnos han tomado contacto con las publicaciones de todo tipo e ideologías, lo que les aporta un conocimiento profundo de las diferencias y matices de cada uno de ellas y les permite estar más preparados para comenzar la selección de noticias según los criterios establecidos. Para comenzar, utilizando los seis periódicos mencionados los alumnos han de repartir el trabajo de selección de noticias de acuerdo con el rol asignado de reportero de periódicos: de tendencia liberal o socialista y de tendencia conservadora. Así pues, el miembro de la pareja encargado de los periódicos de ideología conservadora leerá y seleccionará noticias de los siguientes: *Daily Telegraph*, *The Sun* y *Daily Express*. El encargado de la prensa de ideología de tendencia más liberal y socialista leerá y seleccionará noticias de: *The Guardian*, *Independent* y *Daily Mirror*. Esta lectura y selección se ciñe a un periodo de tiempo

de una semana, lo que obliga a los alumnos a una continuidad en la práctica de la lectura, con la consiguiente repercusión en su mejora en las estrategias lectoras y en el reforzamiento del aprendizaje léxico. Cada día, el alumno debe elegir y guardar un conjunto de noticias por importancia y por su propia tendencia e interés, a la espera de que, una vez concluido el periodo de tiempo, se pueda decidir cuáles han sido las noticias más destacadas de dicha semana.

Es importante destacar que hasta este momento de la WebQuest el alumno había realizado las tareas individualmente y sin adoptar ningún rol; sin embargo durante esta etapa de preparación de la tarea el alumno debe tener en cuenta el rol que elija, aunque continúa trabajando individualmente en la lectura y selección de noticias relevantes. En las instrucciones de esta etapa del apartado del proceso se secuencian todos los pasos que el alumno debe dar, incluyendo las recomendaciones de leer la matriz de valoración para ser consciente de cómo va a ser evaluado y en consecuencia de cómo debe realizar su cometido. Para completar este análisis vamos a resumir los objetivos y estrategias de esta etapa de preparación de la tarea:

Objetivos:

- Leer de manera extensiva noticias de periódicos tanto los periódicos de calidad como los tabloides.
- Evaluar la importancia de las noticias.
- Seleccionar la información más relevante durante el periodo de tiempo establecido.

Estrategias:

- *Browsing*: hojear las portadas de los periódicos asignadas con objeto de obtener una visión rápida del contenido diario de cada uno de ellas.
- *Skimming*: leer las noticias que a simple vista han parecido de interés para abstraer la idea global subyacente a una determinada información.
- Lectura cuidadosa: leer con más detenimiento aquellas noticias que despierten el interés del alumno por cualquier razón. Todas las razones para leer con

detenimiento son aceptables.

- Contrastar y comparar diferentes informaciones con objeto de seleccionar las que parezcan más relevantes.
- Usar claves del contexto para aumentar la comprensión, inclusive imágenes y otros elementos multimedia.
- Evaluar la información e inferir algún tipo de conclusión a la vista de una información dada.
- Usar el diccionario y demás materiales de referencia de una manera adecuada.

7.6.4.5 Ejecución de la tarea

Una vez que cada alumno ha seleccionado la información relevante del periodo semanal elegido, entramos en la fase de postlectura en la que la actividad más importante la constituye la ejecución de la tarea final por parejas. Esta constituye la última fase del apartado del proceso de la WebQuest, y con su realización se culmina lo que se pretende con la misma.

4. The Competition: completing the task

- **Discuss** the selection with your partner, that is, have a look at all the news that you have selected along the week and decide which ones will be **the best choice**.
- **Compose** the front pages with a word processor or a web page editor. Don't write the news. You only need to **copy and paste** the texts and the images that you chose on the document. Don't forget to **read** this page with the **instructions** and tips to compose the front pages. **You can use these templates as a guide.**

Templates

- **Write** a paragraph justifying your selection (between ten and twenty lines).
- **Save** your front pages and your composition on a floppy and give it to the teacher.

Fig. 7.27

El trabajo en equipo es decisivo en esta parte del proceso de la WebQuest. Es preciso que la discusión acerca de las noticias que se van a incluir y la composición de las portadas de los dos periódicos se realicen en colaboración, puesto que, de otro modo, no se cumplirían los objetivos comunicativos y los procesos cognitivos previstos. Para la elaboración de las portadas los alumnos cuentan con una plantilla para cada tipo de periódico. Por último, la redacción en la

que se justifica la elección de las diferentes noticias de las dos portadas completa los objetivos comunicativos de la WebQuest.

Veamos cuáles son los objetivos y estrategias de esta etapa de ejecución de la tarea:

Objetivos:

- Consolidar la lengua a través de la producción de las portadas y de la redacción.
- Llevar a cabo procesos cognitivos de análisis, evaluación y selección.
- Aprender a trabajar y a tomar decisiones en equipo.
- Confeccionar la selección final de las portadas.
- Integrar la destreza de la escritura.
- Aprender a evaluar el propio trabajo.

Estrategias:

- Contrastar y comparar las noticias seleccionadas por ambos miembros de la pareja, con objeto de seleccionar las que finalmente se incluirán en las portadas.
- Confeccionar las portadas con ayuda del andamiaje ofertado por las plantillas.
- Enumerar los criterios en los que se ha basado la selección final.
- Redactar el párrafo de justificación en función de la aplicación de dichos criterios.
- Utilizar la matriz de valoración final para la autoevaluación previa de la tarea.

Hay que añadir que las portadas de los tabloides y los periódicos de calidad diseñadas por los alumnos para la tarea final -que se encuentran en la página web de ADELEX- así como los comentarios finales, no forman parte de los resultados del diseño experimental de la misma pero sí creemos que constituyen una muestra importante del aprendizaje que se puede facilitar mediante la estrategia de la WebQuest.

Hasta aquí se han analizado en detalle las cuatro etapas o partes del apartado del proceso de la WebQuest Today's news:

- fase de activación del conocimiento previo,
- taller de lectura y vocabulario,
- preparación de la tarea, y
- ejecución de la tarea.

Junto con la definición de la "tarea", el apartado del proceso es, sin duda, el más significativo de la WebQuest, sobre todo en el modelo para la adquisición de vocabulario y la práctica de la destreza lectora que aquí hemos desarrollado, puesto que a lo largo de dicho apartado el alumno realiza tanto las actividades que le preparan para una mejor realización de la tarea, como la tarea misma.

7.6.5 Evaluación de la WebQuest

La evaluación de la WebQuest se realiza mediante la aplicación de lo que en el entorno de la WebQuest se denomina matriz de valoración. Por lo general, una matriz de valoración incluye los aspectos que se evaluarán y de qué modo se hará, así como los parámetros exactos que se emplearán para dicha evaluación, asignándole valores en escala dependiendo del grado de cumplimiento de los objetivos.

La evaluación se sitúa después del apartado del proceso; no obstante, es recomendable hacer uso de las matrices de valoración durante la realización de todas las actividades que se incluyen en el proceso, así como al terminar la tarea. Esta estrategia constituye una excelente forma de autoevaluación por parte del alumno. Como ya argumentamos al establecer nuestro modelo de WebQuest para la lectura y la adquisición de vocabulario, la existencia de dos matrices separadas para la evaluación de la WebQuest es sólo una cuestión formal, pero esa subdivisión puede ayudar a que el alumno distinga más claramente los pasos del apartado del proceso de la WebQuest. Estas matrices de valoración forman parte, igualmente, del andamiaje de reproducción que se puede ofrecer a los alumnos para guiarles en la ejecución tanto de las actividades del taller de lectura y vocabulario como de la tarea final. En el caso de la WebQuest *Today's News* se han elaborado dos matrices de valoración aunque ambas se presentan seguidas en la misma página.

7.6.5.1 Matriz de valoración del proceso

En primer lugar se ha elaborado una matriz de valoración del apartado del proceso en general. En concreto, esta matriz sirve para evaluar, según los descriptores que se definen para cada uno de ellos, los siguientes aspectos y elementos de la WebQuest:

- *Treasure hunt* realizada en la fase de activación del conocimiento previo. Se tendrán en cuenta los siguientes descriptores: la corrección de las respuestas y evidencia de haber explorado los periódicos suficientemente.
- *Workshop*, teniendo en cuenta lo siguiente: el número de ejercicios realizados; el empleo consciente o no de las estrategias de lectura y de comprensión de vocabulario.
- *Use of dictionaries and the utility "Take notes"*, valorándose lo que sigue: el uso adecuado del diccionario; haber tomado nota de las palabras buscadas en el diccionario de la manera indicada (diccionario y si son o no son palabras clave).
- *Use of resources*, considerando los siguientes parámetros: uso de los recursos suministrados por la profesora y si ha sido de la manera apropiada.

7.6.5.2 Matriz de valoración final

En cuanto a la matriz de valoración de evaluación final se basa en los siguientes aspectos y descriptores:

- *Collaborative Work / Role Playing*, basándonos en los descriptores siguientes: asunción de los roles correctamente; cooperación y colaboración igualmente responsable.
- *Front pages*, valorando lo siguiente: selección adecuada de noticias; aspecto formal y visual de acuerdo con los dos tipos de periódicos (tabloide y periódico de calidad).
- *Writing*, considerando los siguientes parámetros: redacción ordenada y completa de las razones para la selección.
- *Language use*, considerando si se daba un uso correcto de la lengua desde el punto de vista del léxico, la sintaxis y la cohesión textual.

La escala de valores en ambas matrices abarca los siguientes niveles:

Necesita mejorar, satisfactorio, bueno y excelente (*needs improvement, satisfactory, good y excellent*).

La redacción de estas matrices de valoración se ha hecho fundamentalmente en segunda persona, tratando así de implicar al alumno en su propia evaluación, al mismo tiempo que está realizando las actividades y la tarea. La figura siguiente muestra un aspecto parcial de la matriz de valoración del apartado del proceso de la WebQuest.

WebQuest: Today's News

Rubrics

Evaluation of the "Process"	Needs Improvement	Satisfactory	Good	Excellent	Mark
Treasure Hunt	Answers to the questions are wrong and there is evidence of not having read the articles sufficiently. It is clear that you have paid short attention to newspaper pages.	Most answers to the questions are right, but there is evidence of not having understood the articles enough. Have not visited newspaper pages much.	Most answers to the questions are right and show that you have read all the articles. There is enough evidence of having explore newspaper pages.	You answer all the questions correctly and show that have read the articles accurately. There is enough evidence of having explore newspaper pages extensively.	
Workshop	You have carried out less than half of the exercises and haven't shown much interest in learning new vocabulary.	You have carried out at least half of the exercises and shown some interest in learning new vocabulary.	You have carried out most of the exercises and shown interest in learning new vocabulary.	You have carried out all the exercises and shown interest in learning new vocabulary.	

Fig. 7.28

7.6.6 Conclusión de la WebQuest

Por último hay que referir el apartado que cierra la WebQuest, la conclusión de la misma. Este apartado tiene como objetivo principal hacer reflexionar al alumno sobre lo que ha aprendido desde las diversas perspectivas en que se ha abordado la prensa británica: léxica, estructural, estilística y cultural. Al mismo tiempo pretende animarlo a continuar leyendo la prensa en la Web para seguir mejorando la comprensión lectora paulatinamente, como se observa en siguiente imagen tomada de la WebQuest.

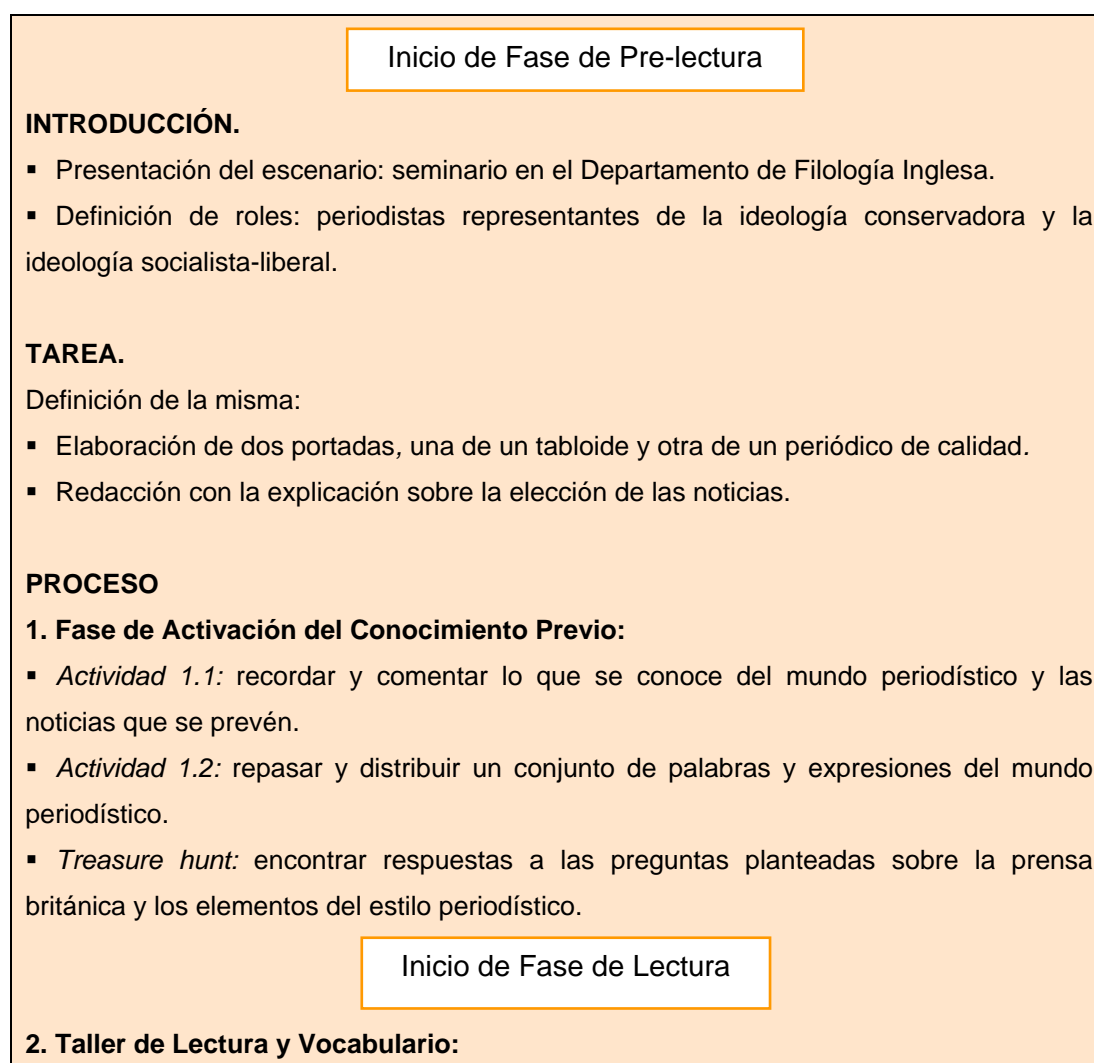
Conclusion

You have now learnt a number of things about British newspapers including linguistic and cultural aspects. In addition, you have practised and developed your reading skills and you have learnt a lot of new words. And, what is more important, after taking part in this WebQuest, you probably feel better able to read the news as well as other difficult types of text.

Fig. 7.29

7.6.7 Resumen del modelo

Para concluir, nos gustaría ofrecer un resumen esquemático de la WebQuest concreta que acabamos de describir. Con este esquema se pretende aclarar la complejidad de divisiones y subdivisiones que este modelo presenta.



- Presentación de los objetivos del taller
- Newspaper elements:
 - A: ejercicio de traducción y de asociar definiciones a palabras.
 - B: ejercicio de repaso de vocabulario de asociación de una imagen y palabras.
- Headlines:
 - A: ejercicio de describir los titulares según las normas sintácticas.
 - B: ejercicio de sinónimos.
 - C: ejercicios variados -*memory*, *matching 1*, *matching 2*, *BBC quiz*, *revision quizzes 1 & 2*-
 - D: *quiz* de siglas.
 - E: ejercicio de asociación de titulares y los periódicos en los que aparecen.
- Text structure:
 - A: *quiz* de elección múltiple asociando textos y titulares de noticias tipo “noticia” (*news story*).
 - B: análisis de una noticia tipo “crónica” (*feature story*).
 - C: identificación de las *5W1H* en una noticia.
- Front pages:
 - A: observar las distintas portadas
 - B: buscar noticias similares en distintas publicaciones.

3. Preparación de la Tarea: leer y seleccionar noticias durante un periodo de tiempo dado.

Inicio de Fase de Post-lectura

4. Ejecución de la Tarea: realizar las portadas y escribir la redacción.

EVALUACIÓN

- matriz de valoración del apartado del proceso de la WebQuest
- matriz de valoración final de la WebQuest

CONCLUSIÓN

Reflexionar sobre lo aprendido y animar a la continuidad en la práctica lectora.

CAPÍTULO 8 METODOLOGÍA INVESTIGADORA Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez que se ha planteado el diseño investigador de nuestro experimento en el capítulo previo, analizaremos ahora la metodología investigadora que se ha utilizado para llevarlo a cabo. A tal fin, comenzaremos exponiendo el procedimiento de evaluación que hemos elegido, y a continuación pasaremos a describir en detalle los instrumentos de evaluación empleados. Como explicaremos más adelante, estos han sido de dos tipos: cuantitativos y cualitativos y sus resultados se han recogido e interpretado de una forma independiente y a la par triangulada, con el objetivo de dar mayor fiabilidad a la validez del experimento.

8.1 Metodología investigadora

En primer lugar, hay que decir que el método de investigación elegido en nuestro experimento está basado en el método de investigación-acción, que hemos explicado anteriormente y que en la actualidad es quizá una de las metodologías más utilizadas en el campo educativo, y cuyo alcance va desde la investigación de proyectos a gran escala como puede ser el *Humanities Curriculo Project*, llevada a cabo por Stenhouse en los años 70 (*apud* McDonough & McDonough, 1997), o el *Ford Teaching Project* (Elliot 1991, *apud* McDonough & McDonough, 1997), hasta proyectos mucho más modestos acometidos por profesores sobre cuestiones de diseño empírico de contextos educativos específicos. En resumen, el plan de este tipo de investigación se basa en una investigación a partir de la detección de un problema concreto al que se le aplica un tratamiento pedagógico, del que se obtienen unos datos que deben ser comprobados de forma experimental para, en

definitiva, modificar una realidad educativa. Dichos datos pueden ser recogidos a través de técnicas de carácter cuantitativo o cualitativo, como veremos a continuación. Según Latorre (2003), estas técnicas de recogida de datos se pueden agrupar bajo tres categorías: instrumentos, estrategias y medios audiovisuales. Los instrumentos se refieren preferentemente a la comprobación de las posibles ganancias que se producen en el aprendizaje, y entre estos podríamos citar: tests, escalas, cuestionarios y observación sistemática. Las estrategias, por el contrario, tienen más que ver con la valoración de los procesos mentales del candidato, lo que hoy en día se conoce como “protocolos de introspección” y con la recogida de las apreciaciones del candidato a través de cuestionarios diseñados a tal efecto; también se pueden incluir otros análisis documentales, como pueden ser diarios de clase, o en nuestro caso particular datos procedentes de las herramientas de comunicación de la plataforma WebCT. Por último, los medios audiovisuales se refieren a algún tipo de grabación de la ejecución del trabajo a través del video, fotografía, casete o diapositivas.

Otra forma de concebir la investigación-acción, más acorde con la forma de enfocar la investigación tradicional, diferencia entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos de investigación (Cohen y Manion, 1990; Brown y Gonzo, 1995). Los primeros son aquellos en que el investigador controla y manipula deliberadamente la realidad en que se muestran los fenómenos, y eso le permite recoger datos cuantitativos sobre las variables, tratando de demostrar la relación existente entre las variables (dependiente e independiente) de la forma más objetiva, para, a continuación, hacer apreciaciones generalizables a otros entornos. El concepto de variable es esencial para este tipo de investigación y para García Roldan (1995:27) son “fenómenos que sean observados, medidos y expresados en datos”. Es decir, aquellos fenómenos que pueden explicar de alguna manera la intervención pedagógica en el proceso del aprendizaje.

En cambio, los métodos cualitativos son de naturaleza subjetiva, ya que, sobre todo aportan datos que provienen de observaciones, u opiniones de los participantes o del propio investigador, no cuantificables experimentalmente, aunque en muchos casos también se pueden utilizar técnicas que ayudan a una cuantificación analítica (Nunan, 1994, McDonough & McDonough, 1997). El ejemplo

más ilustrativo es el uso de los cuestionarios que, aunque se consideran dentro de la metodología cualitativa, pueden ser analizados bajo procedimientos estadísticos.

Una de las críticas que tradicionalmente se ha venido haciendo a la investigación-acción, es que se ha recurrido en demasía a métodos cualitativos, impresionistas y subjetivos que no han aportado el carácter de método científico que ofrecen los métodos cuantitativos, en tanto que son empírica y estadísticamente demostrables. Es, por tanto, por lo que cada día se oyen más voces de autoridad recomendando que, a la par que los métodos cualitativos, se incorporen técnicas de tipo cuantitativo (Campbell, 1974 *apud* García Roldan, 1995). Campbell considera un error el divorcio que se ha producido entre ambas metodologías y se lamenta de que las ciencias sociales no hayan utilizado recursos cuantitativos con mayor frecuencia. Así, y teniendo muy en cuenta su apreciación, se ha procurado en esta investigación contar con varios métodos de recogida de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que, a su vez, nos van a permitir aplicar su triangulación para incrementar la validez y fiabilidad de este experimento.

En resumen, los procedimientos de evaluación elegidos para nuestra investigación han consistido en el empleo de ambos métodos. A continuación, pasamos a describir en detalle los instrumentos de evaluación que en concreto hemos utilizado en nuestro experimento, comenzando por los pertenecientes a métodos cuantitativos y siguiendo con los cualitativos.

8.2 Métodos cuantitativos

La metodología cuantitativa se caracteriza porque el investigador manipula, cambia o modifica la realidad con su consiguiente verificación de la misma (Tejada Fernández, 1997; Nunan, 1994). En suma, se trata de controlar los efectos de la variable independiente (tratamiento pedagógico) sobre la dependiente (los resultados de un test). A tal fin, la aplicación de un test es uno de los procedimientos para dicha comprobación. En nuestro caso:

[...] los tests no son más que un elemento aplicado que produce información y como tal ofrece a la Lingüística Aplicada una forma de hacer operativos supuestos teóricos, de establecer fines y niveles y toda una metodología para llevar a cabo un sistema de investigación empírico. (Pérez Basanta et al., 1992:143)

En cuanto al tipo de diseño, esta experimentación se encuadra en lo que se conoce como “diseño pre-experimental” (Latorre, 2003) de un solo grupo al que se le aplica unas determinadas pruebas previas (pre-test) y unas pruebas posteriores (post-test), dicho modelo sirve para “estudiar las variaciones que se producen en determinadas variables que sólo cambiarán si se interviene directamente sobre ellas” (Colás Bravo et al. 1998: 95). En este caso, la prueba se aplica a un solo grupo natural en donde pretendemos evaluar la variable dependiente después de la intervención pedagógica.

La principal diferencia entre el diseño propiamente experimental es que no podemos realizar una asignación aleatoria porque se opera con grupos intactos (no han sido seleccionado al azar). (Tejada Fernández, 1997:83).

En este estudio, las variables dependientes son las ganancias léxicas y la mejora de la lectura después de la implementación sistemática de una WebQuest. El efecto del tratamiento se comprueba cuando se contrastan los resultados de las pruebas posteriores con los obtenidos en las pruebas previas. En opinión de Colás Bravo et al. (1998), conviene que la aplicación del pre-test, el tratamiento y el post-test sea lo más cercana posible, ya que de esta forma se evita que variables extrañas al experimento afecten a los resultados del pos-test. En esta investigación, esta condición se ha cumplido, puesto que el test previo fue administrado inmediatamente antes de comenzar el tratamiento, a modo de introducción a la WebQuest que se iniciaba, y el post-test se aplicó inmediatamente finalizada la WebQuest, en la sesión presencial en la que los alumnos debían entregar el producto de la tarea realizada en la misma.

Habida cuenta de que la técnica utilizada para dicha comprobación era la aplicación de un test, es absolutamente necesario que abordemos ahora los principios subyacentes a la teoría clásica de la evaluación que básicamente exigen que, para que un test se considere un método riguroso y científico, éste debe cumplir con ciertos requisitos esenciales, sin los cuales no puede dar cuenta de su calidad. En primer lugar, la validez de los estudios experimentales, o cuantificación de los tests lingüísticos, se basa en la eliminación de las posibles fuentes de error que pueden invalidar un experimento (Tejada Fernández, 1997), y que se conocen como la validez interna y externa. La primera se refiere a que las variables

dependientes (resultados de un test) están en estrecha relación con las variables independientes, es decir, el tratamiento pedagógico. Por su parte, la validez externa implica la posibilidad de poder generalizar dichos resultados a otros grupos similares, o poblaciones semejantes. Por último, tenemos también que abordar el principio de la fiabilidad, o la consistencia de un test en cuanto a sus resultados; es decir, un test es “fiable cuando aplicado a los mismos alumnos en distintas ocasiones produce unos resultados semejantes, siempre que no haya habido ni olvido ni posterior aprendizaje y que las circunstancias ambientales (motivación, cansancio, temperatura, lugar, etc.) sean similares se deben obtener los mismos resultados” (Pérez Basanta et al., 1992:148).

Es de todos bien conocido que para conseguir la validez interna se debe acometer una adecuada selección de los elementos más representativos del tratamiento pedagógico -la WebQuest. En definitiva, la validez interna tiene que ver con el grado de congruencia entre los contenidos de la enseñanza y los del test, es decir, un test es válido cuando mide lo que quiere medir; y esto se determina observando el contenido de la prueba y juzgando el grado en que verdaderamente mide los objetivos, contenidos, y estrategias en nuestro caso de la WebQuest (Pérez Basanta et al., 1992). En cuanto a la validez externa, o la posible generalización de la prueba hemos recurrido al tratamiento estadístico para comprobar en qué medida hay diferencias significativas que nos indican que sus resultados se podrían generalizar a grupos semejantes (Nunan, 1994, Brown, 1993). Para comprobar la fiabilidad del test, hemos recurrido a la técnica de Kuder-Richardson o de la consistencia interna, que es “un índice de fiabilidad que atiende a las fuentes internas de error, principalmente en relación con la homogeneidad o consistencia de los elementos de un test”. (Pérez Basanta et al., 1992:150).

8.2.1 Instrumentos cuantitativos: pre-test y post-test

Pasamos ahora a la descripción concreta del tratamiento cuantitativo, o del instrumento de medida, que ha consistido en un test inicial, previo al desarrollo de la WebQuest y un test final. El procedimiento consistió en comparar dos medias que proceden de los mismos sujetos (test pareados o muestras relacionadas) (Hatch y Lazaraton, 1991). Este tratamiento estadístico, plenamente aceptado en los casos en donde sólo se dispone de un grupo único, presenta dos variedades: la repetición

exacta de la misma prueba o la aplicación de una prueba similar. En nuestro caso, hemos aplicado una prueba única para la sección del vocabulario, ya que ante un léxico tan poco familiar para el alumnado queríamos comprobar directamente las ganancias de un número específico de palabras (100) (Salkind, 2000). Pero en el caso de la lectura, y puesto que el objetivo era conocer la mejora de las estrategias de la misma a partir de la lectura *online*, decidimos que el texto utilizado, aunque parecido, sería diferente. Esta similitud fue analizada no sólo en cuanto a tipología textual (ambos eran artículos de la sección de noticias de actualidad), sino también a su densidad, frecuencia léxica y temática.

Por tanto, se trató de diseñar un test que evaluase el motivo de la WebQuest: los periódicos británicos. Este test estaba constituido por 5 apartados:

1. Primeramente, se trataba de evaluar los conocimientos generales y socioculturales sobre el mundo de la prensa británica (*schemata*), tales como tipo de periódicos, formatos, ideologías y rasgos textuales. Dado que la familiarización tanto con el contenido cultural como con el género lingüístico es esencial para una buena comprensión, como se ha defendido en el primer capítulo de esta tesis (Rumelhart 1980; Hudson, 1982; Carrell y Eisterhold, 1983; Carrell, 1983a, 1984b, Nutall, 1996; Alderson, 2000), nos parecía imprescindible incluir 6 ítems de *schemata*, estrategia de arriba-abajo que redundaba muy directamente en la comprensión del proceso lector.
2. En segundo lugar, se pretendía conocer el grado de familiaridad que los alumnos poseían en cuanto al vocabulario específico de las distintas secciones que componen un periódico. Para ello, se les dio 50 palabras o expresiones relacionadas con el mundo de la prensa escrita, a través de ítems descontextualizados, y fundamentalmente pertenecientes a dos grupos: las relacionadas con los contenidos y secciones habituales de un periódico y las relacionadas con los términos o etiquetas de las diferentes secciones de un periódico (sección de consejos, pie de foto o editorial). Como bien sabemos, estos términos no sólo tienen un significado semántico sino que están cargados de elementos estructurales, tipográficos e incluso semióticos, imprescindibles para entender este género. El método utilizado fue en unos casos la traducción y en otros una mera paráfrasis.

3. En tercer lugar, se quería observar estrictamente el conocimiento de la jerga de los titulares, también a nivel individual y descontextualizado. Así, se eligieron otras 50 palabras que habitualmente aparecen en los titulares de la prensa inglesa, con una acepción en muchos casos sólo aplicable a los titulares. Éstas debían ser traducidas al español sólo con el significado propio que presentan en los titulares.
4. En cuarto lugar, comprobamos la comprensión lectora de 5 titulares (*headlines*) que debían ser traducidos, con objeto de poder apreciar cómo el significado de las palabras no sólo está en íntima relación con el significado contextual, sino que depende de los rasgos textuales que de forma muy específica se establecen en la redacción de los titulares de prensa. Es evidente que para entender un titular de un periódico se necesita no sólo conocer la jerga léxica sino también las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas que se establecen en este género lingüístico.

Esta parte del test pretendía medir tanto las actividades *online* que se iban a desarrollar en la WebQuest como el taller inicial, que como ya se ha mencionado, es una de las aportaciones del modelo que presentamos. La finalidad de este taller era familiarizar al alumno con el léxico específico del campo semántico que cada WebQuest contiene, en este caso la prensa de calidad y la sensacionalista. Con objeto de medir el mayor número de palabras posible (100), que constituirían prácticamente una gran parte de las palabras a las que los alumnos estuvieron repetidamente expuestos, preferimos utilizar el método de la traducción o la paráfrasis para incrementar la practicabilidad y extensión del número de ítems.

5. En quinto lugar, se medía la destreza lectora del alumno con relación al desarrollo de un texto periodístico, de los que en español se conocen como “noticias” (*news stories*), es decir textos breves y objetivos en los que se informa de hechos ocurridos recientemente. Las estrategias que diseñamos habían tenido muy en cuenta el constructo actual de la lectura en su aspecto de lectura interactiva, es decir el equilibrio entre estrategias de abajo-arriba o lingüísticas (4 en total), y de arriba-abajo o propiamente cognitivas (6), que abordamos en la primera parte de esta tesis. Hay que decir que las estrategias de alto nivel (arriba-abajo) nos han interesado más que las puramente lingüísticas porque su entrenamiento es más rápido (pensemos

que sólo contábamos con 4 semanas) y porque como se mencionó en la práctica de la lectura *online* son las más necesarias para la lectura virtual.

Las mostramos a continuación en detalle:

- 2 ítems del tipo elección múltiple para evaluar la práctica de la destreza de *skimming*. El alumno contó con ocho minutos para hacer esta primera lectura del texto. La restricción del tiempo es quizá uno de las grandes ventajas de realizar el test en la plataforma WebCT, ya que en el caso de *skimming* y *scanning*, uno se asegura de que obligatoriamente hay que llevar a cabo una lectura rápida (estrategia de arriba-abajo).
- 1 ítem cuya respuesta es igualmente de elección múltiple pero en este caso de búsqueda rápida de información específica -*scanning*. El alumno cuenta con un máximo de seis minutos para leer y contestar la pregunta (estrategia de arriba-abajo).
- 2 ítems de comprensión abierta sobre lectura detallada e intensiva (estrategia de abajo-arriba).
- 2 ítems de comprensión abierta para evaluar la inferencia o información implícita (estrategia de arriba-abajo).
- 1 ítem para la comprobación de la estructura textual en cuanto a los elementos anafóricos. Se pide la localización de una referencia específica en el texto. (De acuerdo con Alderson, (1984) hemos concebido la referencia como una estrategia lingüística o de abajo-arriba).
- 1 ítem para conocer la capacidad de deducir una palabra en su contexto. Deben adivinar el significado de una palabra partiendo de las pistas contextuales del texto (estrategia de arriba-abajo).
- 1 ítem de vocabulario para medir la capacidad estratégica y documental de la búsqueda de las palabras en el diccionario. Aquí se les ofrece un término para que busquen su equivalente, pueden utilizar el diccionario (estrategia de abajo-arriba).

En las preguntas de *scanning* y *skimming* el tiempo era limitado. De esta forma, se obligaba al alumno a realizar una verdadera práctica de lectura rápida del texto para, primero, comprender su idea global (*skimming*) y, segundo, ser capaces de localizar una información concreta en un tiempo mínimo. Para el resto de preguntas el tiempo asignado era de veinticinco minutos y el alumno podía tardar tanto tiempo como considerara oportuno en cada una de las siete preguntas, pero sabía que

debía responderlas en ese máximo de tiempo y de una en una, por lo que el texto se incluía todas las veces necesarias (v. apéndice I).

Por último, y en cuanto a la administración del test en su conjunto, se llevó a cabo en formato informático, dividido en cuatro secciones, para poder ejercer el control del tiempo (la primera correspondía a los cuatro primeros apartados del test y las otras tres al quinto apartado, es decir, al de comprensión lectora). Técnicamente, se elaboró utilizando la herramienta de los *quizzes* de *WebCT* y se administró al comienzo del módulo de la *WebQuest* y al final del mismo.

8.2.2 Comparación de los textos utilizados para el pre-test y post-test

Una de las exigencias en la aplicación de un pre-test y post-test es que los textos sean iguales o muy semejantes. En el caso de las secciones del vocabulario, y puesto que eran pruebas que se repetían, no hubo ningún problema. Sin embargo, en el test de lectura, había que encontrar un texto muy semejante (Hatch y Lazaraton, 1991) para que las diferencias que se apreciaran fueran el resultado de las ganancias o pérdidas y no se pudiesen atribuir a la facilidad o dificultad del test. Como anticipamos, la estructura del test era idéntica en su formato, la naturaleza de los ítems y las estrategias que se querían medir, pero los textos utilizados en el test previo y el test posterior eran diferentes. Para ello, a la hora de seleccionar los textos se tuvo en cuenta que ambos tuvieran una dificultad lectora semejante y abordasen el mismo tema. Ambos textos se obtuvieron de las páginas de periódicos *online* y correspondían a una noticia acerca de un tema de actualidad sobre la sanidad en Gran Bretaña. El texto del pre-test se obtuvo en la edición *online* del periódico *Daily Express* y se titulaba “Hospital plans hit trouble”. En cuanto al segundo texto, se tomó del periódico *Daily Telegraph* y su título era “Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse” (v. apéndice I). Ambos trataban asuntos de política interior sobre la asistencia sanitaria. Se eligió esta temática porque parecía evidente que el alumno la desconocería, y así se evitaba que el conocimiento previo empañara los resultados de la comprensión.

En cuanto a la dificultad de los textos en sí, era importante seleccionar textos similares y, si esto no fuera absolutamente posible, había que optar por un post-test que entrañara mayor dificultad que el pre-test, para que las diferencias en los resultados no se debieran a un texto más fácil, sino que fueran atribuibles al

tratamiento pedagógico. Creemos que el siguiente análisis computacional, que a continuación presentamos, muestra la casi equivalencia de los textos, y confirma la idoneidad de su elección.

1. En primer lugar, buscábamos dos textos que tuvieran una longitud, temática y una complejidad léxica semejante. Nos decidimos por dos textos muy semejantes “Hospital plans hit trouble” (249 palabras) y “Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse” (327 palabras) en cuanto al número de palabras. En segundo lugar, nos interesaba conocer la densidad léxica, sin duda, uno de los factores que más influyen en la comprensión de un texto (Nation, 2001, Carter, 1987). Así que realizamos un análisis del índice léxico. El concepto de densidad léxica se define como “the proportion of different words to the total number of words” (Nation, 1990:44). Este índice es quizá uno de los más utilizados para calcular la comprensibilidad de un texto. En nuestro caso, la ratio del primer texto era de 1:57, es decir, una media de 5.7 palabras (*tokens* o número de palabras repetidas o no repetidas) por cada palabra diferente (*types* o palabras no repetidas), mientras la del segundo texto era de un 1:58, alrededor de 5.8 palabras de media. Era así, pues, prácticamente idéntica.
2. Haciendo ahora un análisis de las frecuencias de las palabras, es decir de las bandas de frecuencia en que se localizan las palabras de ambos textos, nos encontramos con los siguientes resultados:

Primer texto (pre-test): 249 palabras	Segundo texto (post-test): 327 palabras
Palabras de frecuencia 0 a 1000: 171 = 68,67 %	Palabras de frecuencia 0 a 1000: 228=69,72 %
Palabras de frecuencia 1000 a 2000: 24= 9,64 %	Palabras de frecuencia 1000 a 2000: 28= 8,56 %
Palabras de inglés académico (IA): 24 = 9,64 %	Palabras de inglés académico (IA): 24= 7,34 %
Palabras de frecuencia superior a 2000: 30= 12,05 %	Palabras de frecuencia superior a 2000: 47= 14,37 %
Relación entre palabras gramaticales y léxicas: 0,40	Relación entre palabras gramaticales y léxicas: 0,43

Tabla 8.1

A la vista de esta tabla (v. apéndice I), podemos destacar que el primer texto contiene 78.31 % (68.67 + 9.64) de palabras comprendidas entre las 1000-2000 de mayor frecuencia, mientras que el segundo posee 78.28 en este mismo umbral. Por tanto, la diferencia de una centésima no es en absoluto digna de ninguna consideración (ligeramente más palabras del nivel inferior, lo cual lo hace más fácil). El dato más importante lo aportan las palabras de frecuencia superior a 2000, en donde la diferencia entre ambos textos es de 2.32 a favor del post-test. Estas palabras que el *software* elegido¹ las denomina *off-list words*, incluyen desde vocablos que van desde las 3000 a 5000 palabras, a palabras de baja frecuencia (superior a 10.000) e incluso términos que pueden aparecer sólo una vez cada millón de palabras -*one-timers*, en terminología de Nation (2001). Por último, el nivel académico también era ligeramente superior en el texto final con una diferencia de 2.32. En cuanto a la relación entre palabras gramaticales y léxicas (0.40 vs. 0.43), indica también una mayor complejidad léxica y conceptual en el segundo texto.

Tras este análisis de densidad y de frecuencia léxica creemos estar en condiciones de afirmar que aunque sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos textos, el segundo texto entraña una ligera dificultad mayor, y por esa razón era una buena opción para el test final, a fin de que la disparidad de los resultados no fuera atribuible a una mayor facilidad del post-test.

8.3 Métodos cualitativos

Los métodos cualitativos más utilizados habitualmente son los cuestionarios, las entrevistas y la observación directa del investigador o el profesor (Watson-Gegeo, 1995; Nunan, 1994; McDonough y McDonough, 1997). Como ya se ha dicho, estos métodos tienen en común que los datos que se recogen mediante los mismos son considerados subjetivos e impresionistas. Sin embargo, gran parte de los datos cualitativos obtenidos en nuestra investigación están tabulados y cuantificados

¹ Dicho *software* se encuentra en la siguiente dirección en al Web
«http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/texttools/web_vp.html»

estadísticamente para evitar al máximo la subjetividad del investigador. Esto y la triangulación de los datos cuantitativos procedentes de los tests y los cualitativos obtenidos por los medios que ahora detallaremos, pretenden asegurar una mayor validez y fiabilidad a los resultados. En concreto, los métodos cualitativos empleados en nuestro experimento han sido de dos tipos: un cuestionario cumplimentado en los días siguientes a la finalización de la WebQuest, una vez habían realizado el test cuantitativo descrito en el apartado anterior, y la observación directa a través de dos de las herramientas de comunicación de la plataforma educativa WebCT:

- a. los foros y
- b. los correos electrónicos.

Pasamos a continuación a analizar ambos métodos con más detalle.

8.3.1 El cuestionario final

Los cuestionarios son formularios de preguntas que en cierto modo son parecidos a las entrevistas, la diferencia principal estriba en que las segundas se realizan normalmente mediante una interacción entre el investigador y el alumno y en el caso de los cuestionarios las preguntas se contestan escritas en papel o utilizando el ordenador, a menudo de manera anónima (Seliger y Shohamy, 1989). Otra característica de los cuestionarios es que no existen respuestas acertadas o no, todas las respuestas son válidas, puesto que representan la opinión de los participantes.

Según Latorre (2003), a la hora de elaborar un cuestionario se deben tener en cuenta como mínimo los siguientes tres aspectos: el propósito, la población a la que va dirigido y los recursos de que se dispone. En el caso de nuestra investigación se ha elaborado un cuestionario utilizando una herramienta de uso gratuito en la Web² denominada Zoomerang (v. cap. 4), que nos permitía generar preguntas cerradas y abiertas; las preguntas cerradas también podían ser planteadas en forma de escalas. Todas ellas han sido cuantificadas estadísticamente. Las de respuesta abierta han sido recogidas e interpretadas en

² La herramienta utilizada ha sido la que se encuentra en «<http://www.zoomerang.com>»

su conjunto. Los sujetos a los que iba dirigido el cuestionario eran los 26 alumnos que habían tomado parte en la realización de la WebQuest y en los tests cuantitativos. En cuanto al propósito en general, se trataba de conocer en qué medida los aprendices habían valorado la efectividad de la WebQuest. Este objetivo general se ha desglosado, a la par, en los siguientes objetivos que se corresponden en gran parte con las preguntas planteadas en el cuestionario:

- a. Primeramente, se pretendía conocer la apreciación general de lo aprendido con la realización de la WebQuest. Es decir, queríamos conocer qué contenidos y aspectos de la enseñanza del inglés de aquellos en los que se había querido instruir se percibían como más logrados.
- b. En segundo lugar, deseábamos conocer la opinión general sobre el desarrollo de la WebQuest. Por ello preguntamos sobre algunos elementos de interés tanto sobre la visión general de las técnicas utilizadas por la WebQuest para lenguas extranjeras como del modelo original en sí. Así, por ejemplo, nos interesaba el trabajo en parejas, el uso de los recursos, etc.
- c. Además, queríamos obtener información acerca de cómo creían los alumnos que las distintas partes de la WebQuest habían contribuido al aprendizaje de vocabulario y a la mejora de la destreza lectora. A tal fin, era necesario que reflexionasen sobre los distintos apartados de la WebQuest y en especial sobre el taller de lectura y vocabulario que es el elemento clave de nuestro modelo de WebQuest.
- d. En cuarto lugar, pretendíamos descubrir qué aspectos de la WebQuest presentaban más dificultad desde la perspectiva de los alumnos.
- e. Por último, queríamos conocer la opinión de los alumnos acerca del aprendizaje a través de la Web y de la lectura *online* en particular, en contraposición con el aprendizaje tradicional.

Con estos objetivos se preparó un cuestionario que constaba de un total de 63 ítems distribuidos en 20 epígrafes. Los 63 ítems se correspondían con las siguientes técnicas empleadas para la construcción de cuestionarios:

- Cuatro ítems de preguntas abiertas (preguntas número 2, 5, 6 y 16).

- Dos ítems de opción múltiple con una sola respuesta (en las preguntas 18 y 19).
- Cinco ítems de tipo *escala de estimación numérica*, en los que el sujeto debe ordenar de mayor a menor o en un orden determinado a los elementos sobre los que se pregunta (preguntas número 3, 7, 8, 15 y 20).
- Cincuenta y un ítems de tipo *escala de estimación descriptiva*, en los que se debe asignar un valor descriptivo a cada elemento (preguntas número 1, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16 y 17).

En cuanto al contenido de las preguntas se pueden agrupar en tres grupos:

- ❖ *Un primer grupo de preguntas sobre aspectos generales del aprendizaje promovido por la WebQuest.* Bajo este epígrafe recogemos aquellas preguntas que tratan de determinar la percepción del alumno respecto del aprendizaje que realiza con la WebQuest. Además, se trataba de recabar su opinión acerca del trabajo cooperativo, los problemas que se han presentado en la realización de la WebQuest y las ventajas y desventajas que el alumno observa en este tipo de metodología web.
- ❖ *Un segundo grupo de preguntas acerca de los distintos apartados, elementos y actividades de la WebQuest.* Las preguntas agrupadas dentro de este bloque tratan de determinar en qué medida han influido la realización de las distintas actividades de la WebQuest en el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la destreza lectora, en especial el apartado del taller. También se indaga acerca del tiempo empleado en cada parte, la dificultad de las mismas y la valoración de cada una de las actividades de los subapartados del proceso de la WebQuest. Otro conjunto de preguntas intenta conocer cómo ha utilizado el alumno las guías y materiales de referencia proporcionados, incluidos los diccionarios.
- ❖ *Un tercer grupo de preguntas que tratan de determinar cómo percibe el alumno la lectura online,* ahondando en varios aspectos relacionados con la misma. Así, queremos conocer si el alumno, a lo largo de la lectura *online*, ha hecho un uso consciente de las estrategias de lectura y de los diccionarios *online*. Igualmente, se pretende saber si el alumno prefiere el uso de diccionarios *online* o no y la lectura de periódicos en la Web o en

formato papel. Por último, se trata de averiguar para qué tipo de lectura prefiere el alumno el uso de la Web.

El cuestionario completo se incluye en el apéndice I y el análisis del mismo lo haremos en la sección 8.3.5.

8.3.2 La observación directa

La observación directa es una herramienta de recogida de datos cuya característica principal es que permite recoger información simultáneamente al momento en que el proceso del aprendizaje se está produciendo. Las técnicas de observación directa más destacadas incluyen los diarios, las notas de campo, los registros anecdóticos, las grabaciones de vídeo o audio, etc. (McDonough y McDonough, 1997; Latorre, 2003). La elección de la técnica de observación depende de la naturaleza de la investigación. Por otro lado, el contexto es también decisivo e influye en el valor de los datos recogidos. En nuestro caso, el uso de la plataforma educativa WebCT como mediadora entre los alumnos y la profesora aporta un valor de retroalimentación -investigadora-alumno- que produce una recogida de datos muy fiable y auténtica, ya que, en gran medida, se evita la distorsión que supone la presencia física del profesor en la observación directa, que se ve paliada por la mediación de la plataforma virtual. Incluso, en muchos casos, el profesor puede observar algunas actuaciones de los alumnos sin que estos lo adviertan. Así, por ejemplo, en la plataforma virtual la profesora puede observar el número de veces que los alumnos participan en el foro tanto leyendo como enviando mensajes, o las veces que visitan las distintas páginas de la WebQuest, todo ello sin que los alumnos perciban dicha observación. Por otro lado, creemos que los foros y los correos electrónicos pueden considerarse equivalentes a las notas de campo, ya que, permiten el registro de las reflexiones, inquietudes, problemas y soluciones que van surgiendo a lo largo de la aplicación del tratamiento pedagógico. Si bien es cierto que este uso de los foros y los correos electrónicos necesita de un estudio más profundo acerca de su utilización como herramienta de observación investigadora, creemos que, mediante la información aportada por estos, es posible inferir algunos datos interesantes que contrastados con los datos del cuestionario pueden apoyar algunas conclusiones de nuestra investigación. Nuestro trabajo en este sentido, ha consistido en analizar los correos electrónicos referidos al módulo

de la WebQuest, así como el material recogido en los dos foros abiertos para el módulo en el que se desarrolló la misma:

- a. el foro general del módulo de la WebQuest, y
- b. el foro destinado a noticias de interés.

Una vez analizados, los mensajes se han clasificado de acuerdo a los asuntos tratados. En resumen, los objetivos de nuestra observación fueron:

1. Determinar las dudas y problemas surgidos a lo largo del desarrollo de la WebQuest.
2. Conocer de qué manera percibían los alumnos el aprendizaje que estaban realizando.
3. Conocer de primera mano algunos de los textos que leyeron a lo largo de la realización de la WebQuest.

Hay que agregar que tanto en los foros como en el correo electrónico, el uso del inglés o el español fue opcional. Por lo tanto, los alumnos y la profesora emplearon ambas lenguas indistintamente, según el momento y el tema del mensaje. La razón para permitir esta libre elección fue sobre todo establecer una comunicación fluida que permitiera que los alumnos se expresaran de la forma más natural y espontánea en su propia lengua si así lo consideraban oportuno, en especial cuando se trataba de dudas o problemas técnicos. Obviamente, esto hubiera sido distinto de haberse tratado de una investigación orientada a la práctica de la escritura. Por lo tanto, nuestro mayor interés era que los alumnos no tuvieran problemas de comunicación ni con la profesora ni con los compañeros y así se sintieran asistidos en todo momento en la realización de la WebQuest.

8.4 Lugar y temporalización del experimento

Este experimento se desarrolló en el aula de informática de la Facultad de Filosofía y Letras de Granada. A lo largo del mismo se produjeron tres sesiones presenciales. El resto de contactos entre los asistentes tuvo lugar a través de la plataforma virtual, en el foro y por correo electrónico.

La duración del experimento fue de cinco semanas. En principio estaba programado para una duración de cuatro semanas pero, debido a problemas

técnicos de los ordenadores y a cierres del edificio durante la temporada de realización, fue necesario alargar el tiempo establecido en un primer momento. Durante la primera semana los alumnos avanzaron hasta la realización de la fase de activación del conocimiento previo, incluida la realización de la *treasure hunt* sobre la prensa. La segunda y tercera semana se ocuparon en las tareas del taller de lectura y vocabulario y la preparación de la tarea; finalmente las dos últimas semanas se dedicaron a la ejecución de la tarea final de la WebQuest.

8.5 Resultados del experimento

A continuación pasamos al análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos del experimento. Éste se llevó a cabo básicamente para investigar los efectos del tratamiento de nuestro modelo de WebQuest para la adquisición de vocabulario y la mejora de la destreza lectora. Los datos susceptibles de ser evaluados han sido los siguientes:

1. Resultados del test inicial.
2. Resultados del test final.
3. Resultados del cuestionario sobre la WebQuest..
4. Datos de los foros temáticos y del correo electrónico.

Como vemos los dos primeros apartados tienen que ver con la metodología cuantitativa, y los dos últimos con la cualitativa. De ambos mostraremos los resultados y los interpretaremos a la luz de los objetivos previstos en esta investigación. Finalmente, llevaremos a cabo la triangulación para mejor apuntar este diseño experimental, y en definitiva incrementar su rigor y fiabilidad (McDonough y McDonough, 1997; Cohen y Manion, 1990).

8.6 Recogida e interpretación de datos cuantitativos

En este apartado, nos vamos a ocupar de explicar los resultados tanto de la estadística descriptiva como de la inferencial, aplicada al test inicial (pre-test) y al final (post-test) del grupo al que se le administró el tratamiento de IA.

Los datos propiamente cuantitativos los hemos obtenidos de la prueba inicial y final que trataba de medir tanto el vocabulario de la prensa británica como la

destreza lectora. Dichos datos al igual que los cualitativos del cuestionario final fueron tabulados estadísticamente con el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 11.0); y este análisis se reforzó finalmente con la triangulación de la metodología investigadora cuantitativa y la cualitativa (v. Bailey y Nunan, 1996 o McDonough y McDonough, 1997). Pasamos ahora a detallar los tipos de análisis estadístico que hemos empleado.

8.6.1 Tipos de análisis

El análisis que aplicamos a los datos cuantitativos es tanto de estadística descriptiva como de inferencial (Alderson, et al., 1995; Brown, 1993; Hughes, 1989). Ambos recursos son básicos en la investigación cuantitativa.

La estadística descriptiva, como su nombre indica, describe o resume un conjunto de datos numéricos. En nuestro caso, nos ofrece las representaciones numéricas de las actuaciones de los sujetos en los exámenes de lectura y vocabulario. En este análisis de estadística descriptiva son fundamentales dos conceptos: la tendencia central y la dispersión. La tendencia central queda expresada por la nota media del grupo o media aritmética (coeficiente entre el sumatorio de todos los datos y el número de observaciones, que divide los datos al 50 %), la moda que es la nota que aparece con más frecuencia y la mediana, que divide el número de observaciones en dos mitades iguales.

En cuanto a la dispersión, los valores dignos de mención son: la desviación típica, el rango y la varianza, que básicamente nos indican cómo varían los sujetos con respecto a la media del grupo. La desviación estándar o típica es la media de las diferencias de todos los resultados con respecto a la tendencia central del grupo. El rango es la diferencia entre el dato mayor y menor -en nuestro caso ofrecemos la diferencia máxima y la mínima porque nos parece un dato más claro. Y la varianza que es el cuadrado de la desviación media, aunque no comentamos este parámetro de forma explícita, ya que la desviación típica nos parece mucho más esclarecedor para el lector no especialista en estadística. No obstante, es un dato importantísimo, puesto que es de gran utilidad sobre todo para conocer la homogeneidad del grupo y calcular si la distribución grupal es normal (Gausiana o forma de campana) o se inclina hacia calificaciones por encima de la media, o por debajo (lo que se conoce como distribuciones sesgadas). Estos datos de dispersión

son los que obligan, cuando se aborda la estadística inferencial, a decantarse por tests paramétricos o no paramétricos.

Por su parte, el otro tipo de estadística aplicada se conoce como inferencial o muestral y pretende averiguar hasta qué punto los datos obtenidos podrían generalizarse a una población similar (Tejada Fernández, 1997). El análisis de la investigación inferencial en nuestra investigación nos va ayudar a concluir si las diferencias entre ambos exámenes son dignas de tener en cuenta y, por otra parte, a calcular la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos. Posiblemente, en nuestro caso, la relación causa-efecto que es lo que en definitiva busca la estadística muestral, se verá en todo caso apoyada por los resultados cualitativos que también se aportarán. Es importante destacar que en la estadística muestral hay que asumir un error, que se conoce como el valor p o valor alfa, y que tendrá un valor de $<0,05$, el más admitido en las ciencias sociales (Hatch y Lazaraton, 1991; Tejada Fernández, 1997; Brown y Gonzo, 1995). Esta probabilidad de error está directamente relacionada con la significación estadística o crítica de los datos cuantitativos e indica que la relación entre la variable dependiente (resultados del test) y la independiente (tratamiento pedagógico) no es casual ni accidental sino que el valor p menor a 0.05 indica que el 5% solamente puede deberse al azar.

Por último, aplicaremos análisis estadísticos de correlaciones para establecer la relación de variables numéricas (coeficiente r) pero sin relación causal (Alderson et al. 1995; Salkind, 2000). Es decir un valor $(r= 0.5)^2= 0.25$ significa que en lectura un 25% puede ser atribuible al conocimiento del vocabulario.

8.6.2 Estadística descriptiva

El análisis de estadística descriptiva se aplica tanto al examen inicial como al final. La razón de este tipo de análisis se basa en la comparación de las puntuaciones de ambos resultados para conocer las ganancias o pérdidas que se han producido después de la instrucción pedagógica.

8.6.2.1 Análisis de los datos del examen inicial o de diagnóstico.

Como anteriormente explicamos, se administró un examen inicial al comienzo del módulo de la WebQuest con el objetivo principal de averiguar los conocimientos del

alumnado con respecto a la lectura y vocabulario específico de la prensa inglesa. El test tenía una parte propiamente de lectura y otra de vocabulario. La parte de lectura medía el comportamiento en cuanto a las estrategias lectoras, y la parte de vocabulario trataba de averiguar los conocimientos léxicos tanto del vocabulario a nivel general de la prensa inglesa como de los términos que se utilizan en sus titulares. Además, se diseñó un apartado para detectar la influencia de los conocimientos generales y socioculturales en el vocabulario y la lectura (*schemata*).

En suma, la versión del test estuvo organizada en las siguientes secciones:

Parte 1, incluyendo en una sola prueba lo siguiente:

- 6 ítems sobre conocimiento general de la prensa inglesa (*schemata*).
- 50 ítems sobre palabras o expresiones relacionadas con el léxico de los periódicos de calidad y los tabloides.
- 50 ítems sobre términos de los titulares de la prensa inglesa tanto en su vertiente de calidad como de prensa sensacionalista.
- Comprensión de 5 titulares.

Parte 2 (organizada en tres pruebas sucesivas):

- Comprensión de un texto de lectura: 10 ítems.

Por lo tanto, por un criterio práctico, la primera parte del test la constituyeron las cuatro primeras secciones incluidas en una sola prueba y, por otro lado, la lectura de un artículo de prensa se incluyó en una segunda sección del test distribuida en tres pruebas a las que se accedía progresivamente, para de ese modo controlar el tiempo de respuesta de algunas de las preguntas (*skimming* y *scanning*) (v.apéndice I).

Pasamos a continuación a llevar a cabo un análisis de estadística descriptiva del test para, poder ofrecer algunas conclusiones de carácter general.

Como se observa en la tabla 8.2, la media numérica de los resultados del test inicial en su totalidad (32,85) quedaba muy por debajo de una calificación de aprobado. También es destacable el hecho de que la dispersión o desviación típica no era muy acusada, lo que nos mostraba que los alumnos tenían niveles bastante parejos en la totalidad del test.

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		32,8513
Mediana		32,2000
Moda		17,60
Desv. típ.		11,69765
Varianza		136,83495
Mínimo		12,40
Máximo		52,67

Tabla 8.2 Resultados globales del test inicial (pre-test)

Pero estos resultados no nos informaban demasiado de la situación del alumnado a nivel ni individual ni grupal. Se hacía necesario afrontar un análisis más pormenorizado de sus diferentes apartados. Por tanto, el siguiente paso, era conocer en profundidad cómo habían funcionado los cinco apartados del test de forma individual para obtener un verdadero diagnóstico de la situación de nuestros aprendices con respecto a la WebQuest, que iban a realizar a continuación.

		Schemata	V esp. ³ . inicial	V. tit. ⁴ . inicial	Fr tit. ⁵ . inicial	C ⁶ . lectora inicial
N	Válidos	26	26	26	26	26

³ “V. esp.” se emplea como abreviatura de “Vocabulario específico”.

⁴ “V. tit.” se emplea como abreviatura de “Vocabulario titulares”.

⁵ “Fr. tit.” se emplea como abreviatura de “Frases titulares”.

⁶ “C.” se emplea como abreviatura de “Comprensión”.

	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		23,7179	37,5385	16,8462	36,9231	49,2308
Mediana		16,6667	35,0000	14,0000	40,0000	50,0000
Moda ⁷		16,67	22,00	8,00	20,00	50,00
Desv. típ.		18,36245	14,49201	13,37667	21,68303	17,41794
Mínimo		,00	16,00	,00	,00	20,00
Máximo		66,67	76,00	52,00	80,00	90,00

Tabla 8.3 Resultados del test inicial por secciones

De esta tabla 8.3, podemos extraer las siguientes consideraciones:

1. El aspecto con una puntuación más baja es el referido al léxico de los titulares (16,84) seguido de la información general acerca de la prensa británica (*schemata*) (23,71). Era, por tanto, necesario organizar una instrucción directa y específica, que subsanase esta importante deficiencia. Ésta se llevaría a cabo en el primer subapartado del proceso de la WebQuest (la fase de activación del conocimiento previo, *treasure hunt* sobre la prensa) y en las dos primeras partes del taller de lectura y vocabulario, donde se dedicó un gran número de actividades y ejercicios tanto al vocabulario específico de la prensa como al léxico de los titulares británicos (v. cap. 7).
2. Sólo una de las secciones se acercaba al aprobado: la comprensión lectora (49,23), aunque tampoco alcanzaba una puntuación satisfactoria para alumnos que cursaban la especialidad de Filología Inglesa, y que necesitaban un mayor dominio lector.
3. El grupo, en sus secciones independientes muestra una mayor heterogeneidad que a nivel global del test. Así, las máximas desviaciones típicas de 21, 68 y 18,36 pertenecían a los apartados de comprensión de frases de titulares y de información general (*schemata*). Este dato indicaba que las mayores diferencias de conocimiento entre los alumnos se

⁷ Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

producían en estos sectores, mientras que existía más homogeneidad en el conocimiento del léxico específico de titulares (posiblemente poco), ya que la media alcanzada era la menor de todas (16, 84).

4. Ningún alumno alcanzaba un máximo del 100 % en ninguno de sus apartados pero sí obtenía un 0% en la resolución de alguna sección (*schemata*, vocabulario titulares, frases titulares), lo que indica claramente un total desconocimiento y falta de familiaridad con este género.
5. Como apreciación general, y a la vista de los resultados estadísticos, podemos concluir que los alumnos de Filología Inglesa no estaban preparados para leer la prensa inglesa adecuadamente.

La representación gráfica de los resultados de las distintas secciones del test inicial nos va a permitir ver con claridad la disparidad de los mismos (fig. 8.1).

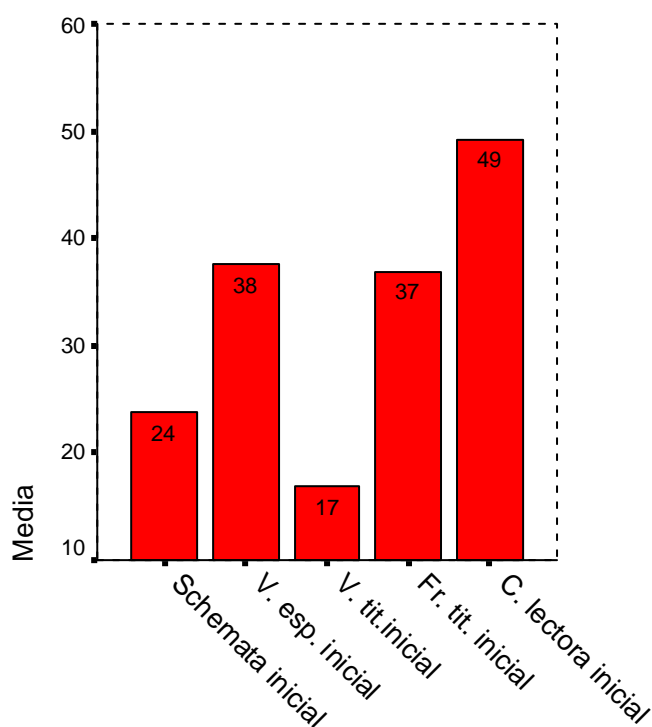


Fig. 8.1 Resultados del test inicial por secciones

Una vez realizado este análisis, nos pareció también necesario indagar en el comportamiento del alumno con referencia a las estrategias de lectura, ya que una de las metas de esta tesis era conocer la influencia de la lectura *online* en el posible desarrollo de dichas destrezas.

8.6.2.2 Resultados de la sección de comprensión lectora inicial

Repasamos sucintamente, las estrategias de lectura sobre las que se pretendió estudiar. El apartado de lectura inicial consistió en un test de lectura de 10 ítems en donde se incluyeron las siguientes estrategias lectoras: *skimming*, *scanning*, deducción del contexto, inferencia, la importancia de entender los patrones organizativos del texto a través de las referencias (anáfora), lectura intensiva y la relación entre el vocabulario y la lectura -a través del diccionario. Por tanto, las seis primeras estrategias se pueden considerar como cognitivas o de arriba-abajo (*top-down*), y las cuatro siguientes propiamente lingüísticas o de abajo-arriba (*bottom-*

up). Como ya se ha explicado anteriormente, en el caso de las pruebas inicial y final de lectura, aun siendo idénticas en su formato (la misma tipología textual y el mismo número de estrategias lectoras), fueron diferentes en sus ítems y en sus textos. Ya hemos mostrado cómo abordamos la selección de los textos para que fueran versiones casi paralelas y con idéntica temática (la sanidad británica). El objetivo básico era que los tests fueran versiones paralelas para detectar con la mayor precisión posible las diferencias entre los resultados inicial y final.

La tabla (8.4) y gráfica (fig. 8.2) a continuación, nos suscitan los siguientes comentarios en torno a las destrezas lectoras:

	Skimming inicial	Scanning inicial	L ⁸ . cuid. inicial	Inf. ⁹ inicial	Ref. ¹⁰ inicial	Deduc. ¹¹ inicial	Dicc. ¹² inicial
N Válidos	26	26	26	26	26	26	26
Media	53,84	76,92	42,30	50,00	11,53	34,61	76,92
Mediana	50,00	100,00	50,00	50,00	,0000	,0000	100,00
Moda	50,00	100,00	50,00	50,00	,00	,00	100,00
Desv. típ.	37,21	42,96	36,58	31,62	32,58	48,51	42,96
Mínimo	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
Máximo	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabla 8.4 Resultados por estrategias de la sección de comprensión lectora del test inicial

⁸ “L. cuid.” se utiliza como abreviatura de la destreza “Lectura cuidadosa”.

⁹ “Inf.” se utiliza como abreviatura de la destreza “Inferencia”.

¹⁰ “Ref.” se utiliza como abreviatura de la destreza “Referencia”.

¹¹ “Deduc.” se utiliza como abreviatura de la destreza “Deducción”.

¹² “Dicc.” se utiliza como abreviatura de la destreza “Búsqueda en el diccionario”.

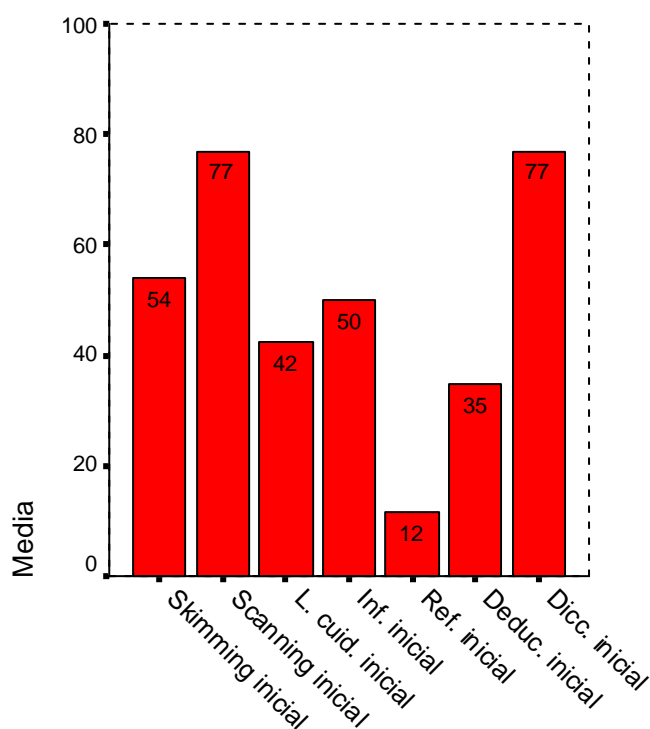


Fig. 8.2 Resultados por estrategias de la sección de comprensión lectora del test inicial

1. Las estrategias que manejaban mejor eran las de *scanning*, seguidas de la búsqueda del diccionario. Este último dato era muy comprensible ya que los alumnos habían realizado un módulo de búsqueda de diccionarios *online* de forma muy exhaustiva en el módulo 3 y estaban entrenados para realizar búsquedas de forma económica y muy eficiente.
2. Las estrategias, por otra parte, que los alumnos menos dominaban era la referencia (11,53) y la deducción (34,61). La primera puede tener que ver con el escaso tratamiento pedagógico que se suele hacer sobre esta estrategia, y la segunda, con la imposibilidad de deducir una palabra si el umbral léxico no alcanza un mínimo de 1:10. Es decir, para deducir es necesario conocer diez palabras por cada término desconocido (Pérez Basanta, 2000).

3. Es preocupante que la lectura intensiva y cuidadosa (42,30), tradicionalmente la más trabajada tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria, tampoco merecía ni tan siquiera un aprobado. Creemos que es la falta de familiaridad con el género de la prensa lo que pudo motivar estos resultados.
4. Por último, son *scanning* (76,92) y *skimming* (53,84) los que alcanzan niveles aceptables y esto podría ser atribuible a la importancia que los profesores han dado a estas destrezas en los años ochenta y noventa, a veces incluso en menoscabo de otros aspectos lectores de vital importancia

8.6.2.3 Comparación resultados test inicial y final

El motivo de aplicar un test de forma repetida en una investigación-acción es conocer las diferencias que se producen en el aprendizaje tras un tratamiento explícito que incida en aquellos aspectos que mostraban más carencias. A la vista de los resultados, que ahora pasamos a comentar, es evidente que se ha producido un cambio en el aprendizaje. Esto nos hace concebir grandes esperanzas en la eficacia de utilizar la WebQuest tanto para el desarrollo de la lectura como para la adquisición de vocabulario, aplicado no sólo a determinados campos semánticos, sino también a géneros lingüísticos diferentes que pueden necesitar de tratamientos pedagógicos especiales.

La comparación de resultados globalmente (tabla 8.5), muestra una diferencia muy considerable, de 39,66 entre el nivel inicial y el final. En cuanto a la dispersión o desigualdad del grupo, se ha hecho un poco más acusada (14,87 vs.11, 69), aunque de ningún modo es una dispersión exagerada. Esto nos revela que algunos alumnos han alcanzado resultados muy altos (98,40) frente a otros que no han alcanzado el aprobado (44,40). No obstante no podemos perder de vista que en el test inicial la nota global más alta fue de 52,67 y la más baja de 12,40.

		Test inicial	Test final
N	Válidos	26	26
	Perdidos	0	0
Media		32,85	72,51
Mediana		32,20	71,20
Moda		17,60	44,40
Desv. típ.		11,69	14,87
Varianza		136,83	221,39
Mínimo		12,40	44,40
Máximo		52,67	98,40

Tabla 8.5 Resultados globales del test inicial (pre-test) y final (post-test)

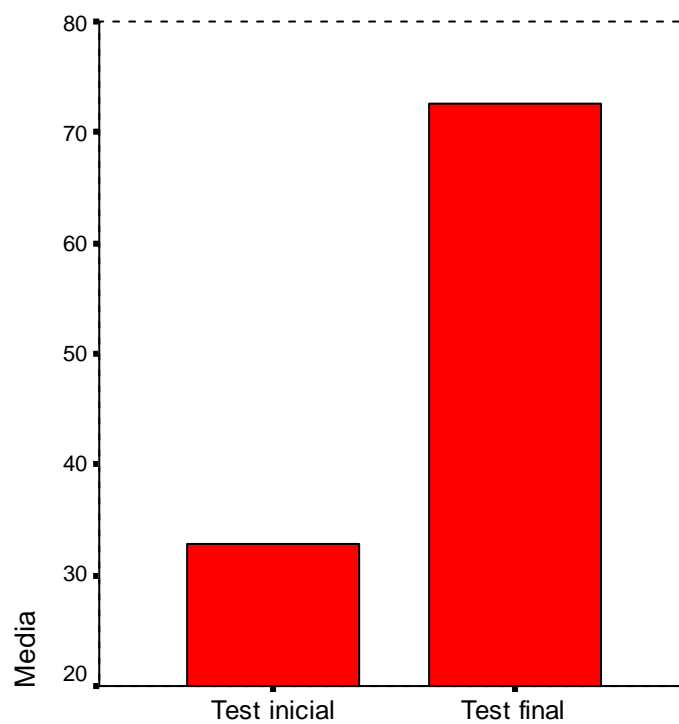


Fig. 8.3 Comparación de medias del test inicial y final

8.6.2.4 Resultados del test final por secciones

Viendo ahora el proceder de los diferentes apartados del test final (tabla 8.6), las diferencias siguen siendo importantes y nuestras apreciaciones sobre ellas son las que siguen a la tabla y gráficos a continuación:

		Schemata final	V. esp. final	V. tit. final	Fr. tit. final	C. lectora final
N	Válidos	26	26	26	26	26
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		79,48	88,07	56,15	60,76	78,07
Mediana		83,33	93,00	58,00	60,00	75,00
Moda		83,33	98,00	96,00	60,00	70,00
Desv. típ.		17,19	11,13	29,16	22,96	12,00
Mínimo		50,00	58,00	10,00	20,00	50,00
Máximo		100,00	100,00	98,00	100,00	100,00

Tabla 8.6 Resultados del test final por secciones

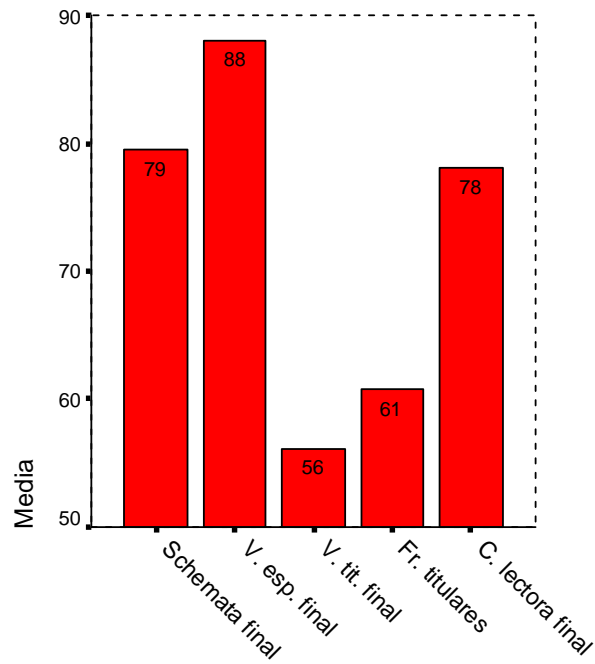


Fig. 8.4 Resultados del test final por secciones

En la siguiente gráfica se pueden observar las ganancias habidas comparativamente en cada una de las secciones del test (fig. 8.5).

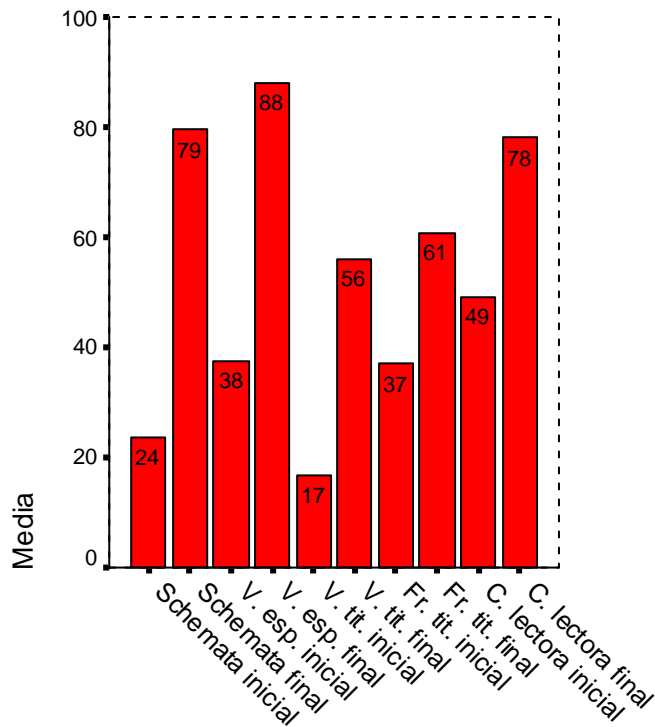


Fig. 8.5 Resultados comparados por secciones del test inicial y final

1. El modelo de WebQuest planteado, y en especial las dos secciones del apartado del proceso: fase de activación del conocimiento previo y el taller de lectura y vocabulario, que ofrecían una información completa sobre la prensa británica en sus aspectos lingüísticos, textuales y socioculturales, habían contribuido a que la diferencia entre los resultados de *schemata* en el test inicial y el final se hubieran incrementado en nada menos que un 55,76. Este dato, altamente satisfactorio demuestra, no sólo que el modelo de la WebQuest funciona pedagógicamente, sino que la introducción de los elementos novedosos de nuestro modelo, aportan un elemento digno de consideración.
2. Las ganancias también fueron considerables, tanto en el vocabulario específico (88,07 vs. 37,53) como en el vocabulario de los titulares (56,15 vs. 16,84), lo que apoya todas las teorías que hoy en día defienden las aproximaciones directas a la enseñanza del vocabulario (Oxford y Scarcella 1994; Zimmerman, 1997; Wesche y Paribakht, 2000; Schmitt, 2000; Nation, 2001).
3. La comprensión lectora intensiva también mejora considerablemente con una diferencia de 28,84.
4. Los datos de las desviaciones típicas que indican la dispersión han sufrido algunos cambios respecto del test inicial. La homogeneidad ha aumentado en los conocimientos de *schemata*, vocabulario específico y la comprensión lectora, en cambio ha disminuido en el caso del vocabulario de titulares y de comprensión de frases de titulares, lo que indica la dificultad ya conocida de estas secciones, ya que aunque algunos alumnos alcanzan el 98 y el 100 % respectivamente todavía existen otros que obtienen resultados bajos.
5. Aparentemente, y a la vista de la tabla 8.6, parece que existe una importante correlación entre el conocimiento del vocabulario de titulares y la comprensión de titulares. Esta correlación se puede confirmar aplicando la correlación de Pearson, cuyos resultados se muestran en la tabla 8.7.

		V. tit. final	Fr. tit. final
V. tit. final	Correl. de Pearson	1	,798**
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	26	26
Fr. tit final	Correl. de Pearson	,798**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	26	26

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8.7 Correlación entre resultados finales de vocabulario y comprensión de frases de titulares

6. Por último, llevando a cabo una correlación entre los cinco componentes, estamos en condiciones de afirmar con toda la literatura al respecto (Stahl, 1983; Laufer, 1991, 1992, 1997; Meara y Ryan, 1997; Huckin et al. 1993; Coady, 1997; Grabe y Stoller, 1997; Nation, 2001) que la lectura está en íntima relación con el vocabulario. Todas las secciones correlacionan con la lectura en la tabla que presentamos a continuación, a excepción de la *schemata*. Y la razón, en este caso es evidente, ya que el texto trataba de un problema específico como era la sanidad británica y no sobre el conocimiento de la prensa británica en general.

		Schemata final	V. esp. final	V. tit. final	Fr. tit. final	C. lectora final
Schemata	Correl. Pearson	1	,517(**)	,493(*)	,345	,189
	Sig. (bilateral)	,	,007	,011	,084	,356
	N	26	26	26	26	26
V. esp. final	Correl. Pearson	,517(**)	1	,648(**)	,375	,438(*)
	Sig. (bilateral)	,007	,	,000	,059	,025
	N	26	26	26	26	26
V. tit. final	Correl. Pearson	,493(*)	,648(**)	1	,798(**)	,588(**)
	Sig. (bilateral)	,011	,000	,	,000	,002
	N	26	26	26	26	26
Fr. tit. final	Correl. Pearson	,345	,375	,798(**)	1	,615(**)
	Sig. (bilateral)	,084	,059	,000	,	,001
	N	26	26	26	26	26
C. lectora final	Correl. Pearson	,189	,438(*)	,588(**)	,615(**)	1
	Sig. (bilateral)	,356	,025	,002	,001	,
	N	26	26	26	26	26

Tabla 8.8 Correlaciones de todas las secciones del test final

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

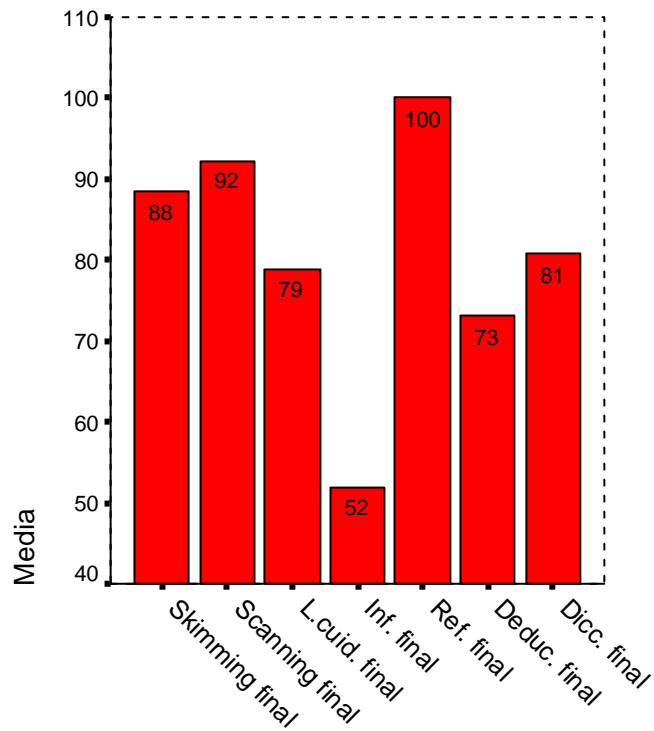


Fig. 8.6 Resultados por estrategias de la sección de comprensión lectora del test final

8.6.2.5 Resultados de la sección de comprensión lectora final

Finalmente, analizaremos en detalle cómo se han modificado las estrategias lectoras después del proceso instructivo de la WebQuest y para ello vamos a comparar los resultados del test final con el inicial:

	Skimming final	Scanning final	L. cuid. final	Inf. final	Ref. final	Deduc. final	Dicc. final
N Válidos	26	26	26	26	26	26	26
Media	88,46	92,30	78,84	51,92	100,00	73,07	80,76
Mediana	100,00	100,00	100,00	50,00	100,00	100,00	100,00
Moda	100,00	100,00	100,00	50,00	100,00	100,00	100,00
Desv. típ.	21,48	27,174	32,16	26,38	,00000	45,23	40,19
Varianza	461,53	738,46	1034,61	696,15	,00000	2046,15	1615,36
Mínimo	50,00	,00	,00	,00	100,00	,00	,00
Máximo	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabla 8.9 Resultados por estrategias de la sección de comprensión lectora del test final

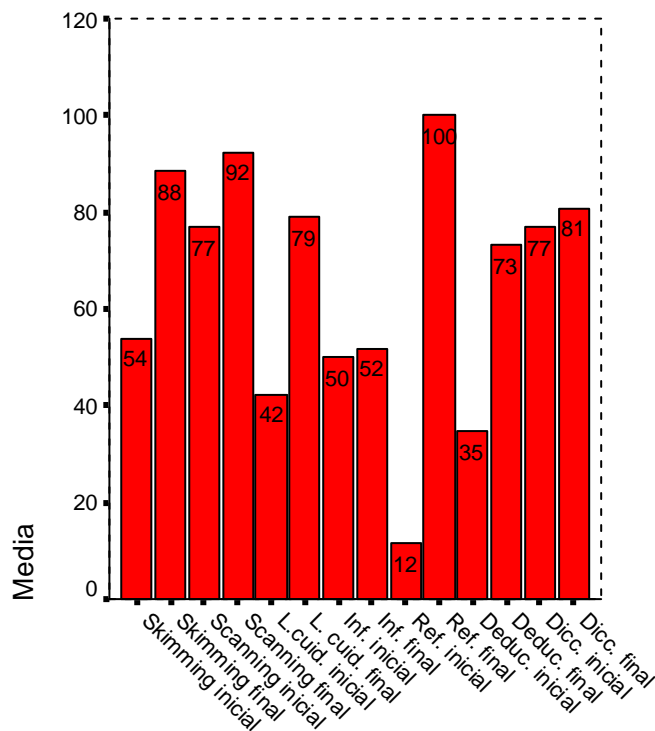


Fig. 8.7 Resultados comparados por destrezas de la sección de comprensión lectora del test inicial y final

La tabla 8.9 y la gráfica 8.7 muestran que todas las estrategias han tenido ganancias dignas de mención.

1. Efectivamente, como ya apuntábamos en el capítulo 3, la lectura *online* promueve muy particularmente tanto *skimming* como *scanning* (Tuman, 1996; Mach, 2003). Así, para los resultados del primero hay una diferencia 34,61, y para el segundo 15,38, aunque, en este caso, ya partíamos de un resultado muy satisfactorio y por tanto la diferencia no es tan acusada.
2. En el caso de la lectura detallada la diferencia es de 36,54 con lo cual también se puede hablar de que la WebQuest actúa sobre procesos lingüísticos.
3. El resultado de la estrategia de la referencia llega a alcanzar una diferencia de 88,47 entre los dos tests. En este caso, nos atrevemos a aventurar que es una estrategia que apenas se enseña y sin embargo una vez que el alumno se familiariza con ella se aprende y domina muy fácilmente.
4. La deducción con una diferencia de 38,46, puede estar en relación muy directa con el incremento de los niveles léxicos como toda la literatura apunta (Nation, 2001, Pérez Basanta 2000).
5. En la estrategia de inferencia, sin embargo, las ganancias son mínimas (1,92). Este dato quizá indica que la inferencia es una estrategia más a largo plazo, y sobre la que habría que llevar a cabo un tratamiento mucho más largo en el tiempo.
6. La estrategia que mide el vocabulario en cuanto a la búsqueda de las palabras en el diccionario, es también insignificante (3,84, 76,92 vs. 80,76); pero este dato era quizá el más esperado ya que los alumnos mostraban unos niveles muy altos de entrenamiento en esta destreza en el test inicial, claramente atribuibles a la realización del módulo 3 del uso de los diccionarios *online*.

8.6.3 Estadística inferencial o muestral

Hasta ahora, hemos ofrecido una panorámica descriptiva del comportamiento de ambos tests, inicial y final. A partir de ahora vamos a tratar de analizar si las diferencias que se han producido después de la intervención o tratamiento pedagógico son estadísticamente significativas, es decir, no son debidas al azar, sino por el contrario son significativas y podrían generalizarse a grupos semejantes. La medida utilizada para la comparación es la prueba “t” para tests relacionados, que se puede llevar a cabo en casos en que la distribución del test es normal. La

prueba “t” es un procedimiento estadístico utilizado para contrastar las medias de dos o más grupos sin importar el tamaño de los mismos, por tanto, normalmente es el utilizado cuando se comparan grupos pequeños como suele ser normal en estudios de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Brown, 1993). Sirve para estimar la probabilidad de que las medias hayan sido extraídas de una misma población o no (Nunan, 1994).

En la primera fase de la investigación, establecimos que el pre-test y el post-test iban a ser versiones idénticas o paralelas. El *t-test* se puede utilizar para comparar dos medias que proceden de diferentes muestras (grupos diferentes), lo que se conoce como tests no-pareados, o para los procedentes de los mismos sujetos (test pareados o muestras relacionadas), y contesta a la pregunta de si la media de unos datos ha variado después de algún tipo de manipulación o intervención pedagógica. Como antes hemos citado, hay que asumir siempre un valor de error que en nuestro caso es de $<0,05$. No creemos necesario extendernos más en estos conceptos que son de estadística básica pero sí queremos mencionar que a la prueba “t” se le aplican o bien pruebas paramétricas en donde se asume que la distribución es normal (gausiana) o pruebas no paramétricas, en el caso de que la distribución esté sesgada a la derecha o la izquierda (es decir no hay una distribución de campana gausiana). Como el considerar una distribución normal no siempre es una cuestión unánime ni fácil de resolver, sobre todo en casos limítrofes, hemos aplicado ambos tests para mejor corroborar la significación estadística. A continuación, llevaremos a cabo la comparación de medias para establecer la causa-efecto con el tratamiento pedagógico.

Empezaremos por comparar las medias de los tests a nivel global.

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Total test inicial y total test final	-39,66	12,68	2,48	-44,78	-34,53	-15,94	25	,000

Tabla 8.10 Prueba “t” de las medias de los resultados globales del examen inicial y final

En la tabla 8.10 se resumen los datos de los dos tests al aplicársele la ‘prueba t’ (*t-test*) paramétrica. En ella observamos que los resultados del primer test y el segundo son altamente significativos (,000). Hay que decir que aunque la prueba “t” según autores de reconocido prestigio como Brown y Gonzo (1995) o Nunan (1994), puede aplicarse a un número de alumnos inferiores a 30, no hay un consenso general en este aspecto. Por otro lado, como ya hemos apuntado, es aconsejable aplicar una prueba “t” no paramétrica como el test de Wilcoxon, que no se basa en las medias sino en los rangos (Hatch and Larazaton, 1991). Por tanto, en nuestro caso, preferimos asegurar al máximo los resultados y replicamos de nuevo el análisis ahora con dicho test no paramétrico. Los resultados fueron idénticos y mostraron la significación estadística al igual que el anterior (,00).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Test inicial-Test final	Rangos negativos	26 (a)	13,50	351,00
	Rangos positivos	0 (b)	,00	,00
	Empates	0 (c)		
	Total	26		

Tabla 8.11 Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas del examen inicial y final

a Test inicial < Test final

b Test inicial > Test final
 c Test inicial = Test final

	Test inicial-Test final
Z	-4,458(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Tabla 8.12 Estadísticos de contraste (b)

a Basado en los rangos positivos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

8.6.3.1 Comparación del test inicial y final por secciones

Conviene ahora comparar las medias del examen global por secciones de cada test para establecer su paridad.

		Dif. rel. ¹³					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Des. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Schemata inicial- final	-55,76	26,22	5,14	-66,36	-45,17	-10,84	25	,000
Par 2	V. esp. inicial- final	-50,53	15,61	3,06	-56,84	-44,23	-16,50	25	,000
Par 3	V. tit. inicial- final	-39,30	26,29	5,15	-49,92	-28,68	-7,62	25	,000
Par 4	Fr. tit. inicial- final	-23,84	23,33	4,57	-33,27	-14,42	-5,21	25	,000

¹³ "Dif. Rel" se emplea como abreviatura de "Diferencias relacionadas".

Par 5	C. lectora inicial- final	-28,846	17,51	3,43	-35,91	-21,77	-8,40	25	,000
----------	------------------------------	---------	-------	------	--------	--------	-------	----	------

Tabla 8.13 Prueba “t” para muestras relacionadas del examen inicial y final por secciones

Como en la anterior, las diferencias en las secciones resultan todas altamente significativas. Tanto la *schemata* inicial y final, como el vocabulario específico, el vocabulario de titulares, la comprensión de titulares y la comprensión del test de lectura, han tenido una significación crítica de ,000 (tabla 8.13) , lo cual nos inclina a creer que el tratamiento pedagógico influyó en cada una de estas secciones.

	Schemata inicial- final	V. esp. inicial-final	V. tit. inicial-final	Fr. tit. inicial-final	C. lectora Inicial-final
Z	-4,392(a)	-4,462(a)	-4,459(a)	-3,753(a)	-4,282(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000

Tabla 8.14 Estadísticos de contraste (b)

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Igualmente, al aplicar el test de Wilcoxon para muestras pareadas o relacionados, confirmamos que también existe una significación crítica.

8.6.3.2 Comparación de la sección de comprensión lectora en el test inicial y final

Por último y para comprobar si las estrategias del test de lectura han sufrido a nivel individual alguna variación significativa, calcularemos la diferencia con un prueba “t” paramétrica y otra no paramétrica para asegurar que las diferencias pueden

considerarse significativas, y por tanto podemos confiar en su posible generalización. El panorama aquí no es tan claro y, aunque en todas las estrategias, como anteriormente observamos, ha habido ganancias, no todas son significativas, por las razones que ya apuntamos con anterioridad al analizar el funcionamiento de las estrategias.

		Dif. rel.					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Des. típ.	Error típ. media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Skimming inicial- final	-34,61	44,20	8,66	-52,46	-16,76	-3,99	25	,001
Par 2	Scanning Inicial-final	-15,38	46,40	9,10	-34,12	3,36	-1,69	25	,103
Par 3	L. cuid. inicial- final	-36,53	50,11	9,82	-56,78	-16,29	-3,71	25	,001
Par 4	Inf. inicial- final	-1,92	36,00	7,06	-16,46	12,61	-,272	25	,788
Par 5	Ref. inicial-final	-88,46	32,58	6,38	-101,62	-75,30	-13,84	25	,000
Par 6	Deduc inicial-final	-38,46	57,10	11,20	-61,52	-15,39	-3,43	25	,002
Par 7	Dicc. Inicial-final	-3,84	44,54	8,73	-21,83	14,14	-,440	25	,664

Tabla 8.15 Prueba "t" para muestras relacionadas de las estrategias de la sección de comprensión lectora

	Skimming inicial- final	Scanning inicial- final	L. cuid. inicial- final	Ref. inicial- final	Inf. inicial- final	Deduc. inicial- final	Dicc. inicial- final
Z	-3,164(a)	-1,633(a)	-3,042(a)	-4,796(a)	-,277(a)	-2,887(a)	-,447(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,102	,002	,000	,782	,004	,655

Tabla 8.16 Estadísticos de contraste (b)

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Nuestras conclusiones con respecto a las 6 estrategias y la significación estadística son prácticamente idénticas a las apreciaciones del análisis descriptivo.

1. Son claramente significativas *skimming* (,002) y la referencia (,000). Abundamos aquí en que *skimming* es una de las estrategias más desarrolladas en la lectura *online* y por tanto su efecto es muy evidente. En el caso de la referencia, creemos que se debe al poco tratamiento pedagógico que tiene y que por no entrañar una gran dificultad, sus resultados se hacen más llamativos.
2. También ha habido cambio significativo en la lectura cuidadosa (,002), casi en contra de todo pronóstico, pues parece que la lectura *online* no se presta tanto al desarrollo lector en detalle como la lectura en papel. Quizá el taller de lectura con el desarrollo de actividades de lectura intensiva contribuyó decisivamente a su mejora.
3. En el caso de la deducción (,004), es evidente la correlación entre la ratio de palabras que se conocen y la facilidad para deducir. Por lo tanto, al incrementar el vocabulario se mejora la destreza lectora.
4. No son significativas ni *scanning* (,102) ni la búsqueda del diccionario (,655), repetimos que porque partían de niveles ya muy aceptables. En el primer caso, los alumnos fueron entrenados en esta destreza de forma habitual. En el segundo caso, ya sabemos que con anterioridad habían realizado un módulo de búsqueda de palabras en el diccionario que redundó en la buena marcha de la WebQuest.

5. No es tampoco significativa la inferencia ($,782$). En nuestra modesta opinión, aunque hay una mejora del pre-test al post-test, esta estrategia merece un tratamiento específico a más largo plazo.

8.6.4 Fiabilidad del test

Queremos terminar este apartado de los resultados cuantitativos con el concepto de fiabilidad, que se define como la consistencia de la medición (Pérez Basanta et al. 1992). Hay varias maneras de establecer la fiabilidad, pero creemos que la más científica y rigurosa es aplicar el coeficiente de Kuder-Richarson o valor alfa que funciona de manera semejante al coeficiente de correlación de las variables y como éste su máximo valor es $+1$ y -1 (Alderson et al., 1995). Este coeficiente indica el grado de consistencia de los elementos internos de la prueba, y asegura que la medida es válida. Es decir, aplicada en circunstancias semejantes, se obtendrían resultados similares. A continuación mostramos el valor alfa tal como nos lo ha ofrecido el SPSS V.11.

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)	
Reliability Coefficients	
N of Cases = 26,0	N of Items =121
Alpha = ,9332	

Tabla 8.17 Coeficiente de fiabilidad del test global

El resultado obtenido ($,9332$) es muy alto, acercándose al $+1$, y esto nos indica que la medida del test es altamente fiable (Hughes, 1989).

8.7 Recogida e interpretación de datos cualitativos

Como ya se analizó en el apartado 8.1.2, los datos cualitativos recogidos en esta investigación han sido aportados por el cuestionario y por el análisis de los mensajes de los foros y a través del correo electrónico. El interés por estos datos respondía a nuestro deseo de recabar la opinión de los sujetos participantes sobre la WebQuest y el aprendizaje virtual. De esta forma se quiso contribuir a paliar la

escasez de investigación acerca de la eficacia de la estrategia WebQuest en general, ya señalada en los capítulos 5 y 6, y también sobre algunos aspectos representativos de la lectura *online*. Por último, y ante todo, pretendíamos conocer la opinión de los participantes sobre aquellos elementos introducidos como una novedad en nuestro modelo particular de WebQuest, en especial sobre el taller de lectura y vocabulario y el resto de las partes en que se subdivide el apartado del proceso de la WebQuest.

8.7.1 El cuestionario

Para comenzar se van a analizar los datos aportados por el cuestionario teniendo en cuenta la distribución de las preguntas en las tres categorías de:

1. Aspectos generales del aprendizaje mediante la WebQuest.
2. Distintos apartados, elementos y actividades de la WebQuest.
3. Uso de la Web para la lectura *online*.

Estas tres partes comprenden un total de 63 ítems distribuidos en 20 epígrafes. A continuación pasamos a analizar los datos recogidos de manera descriptiva, para ello reseñaremos las frecuencias y los porcentajes obtenidos por cada una de los ítems agrupados de la forma que consideremos más significativa en cada caso.

8.7.1.1 Aspectos generales del aprendizaje mediante la WebQuest

Veamos cuáles son los datos recogidos en las primeras seis preguntas del cuestionario que tratan de los siguientes aspectos: la percepción que tiene el alumno de los conocimientos adquiridos, los problemas encontrados, la experiencia de trabajar en colaboración y las ventajas y desventajas de aprender con la WebQuest.

8.7.1.1.1 Conocimientos adquiridos

Pregunta 1. En conjunto, los datos obtenidos revelan que la realización de esta WebQuest fue útil para el aprendizaje de los siguientes aspectos: vocabulario, destreza lectora y cultura en gran medida, como se observa en la tabla 8.18. Es de reseñar, que en el caso del vocabulario, los únicos descriptores que obtuvieron valores son *bastante* y *mucho*, esto significa que todos los alumnos consideraban que la WebQuest les había dado la oportunidad de aprender gran cantidad de

palabras. En cuanto a la destreza lectora, se dio más variedad de respuestas pero, igualmente, la mayoría (un 80,8 % de los alumnos) opinaron que la realización de la WebQuest había influido *bastante* o *mucho* en la mejora de ésta. Por último, todos los alumnos consideraban que habían adquirido al menos algunos conocimientos de cultura, en especial un 42,3% opinaban que habían aprendido mucho. En definitiva, si observamos las medias de estos tres aspectos del aprendizaje (fig. 8.8) vemos que comparativamente los alumnos opinaban que habían aprendido en primer lugar vocabulario, seguido de aspectos relacionados con la cultura. Volveremos sobre estos datos más adelante al triangular todos los resultados obtenidos.

En conjunto, la realización de esta webquest fue útil para el aprendizaje de los siguientes aspectos:	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Vocabulario	0% 0	0% 0	50% 13	50% 13
Destreza lectora	3,8% 1	15,4% 4	57,7% 15	23,1% 6
Cultura	0% 0	30,8% 8	26,9% 7	42,3% 11

Tabla 8.18 Porcentajes y frecuencias obtenidos para cada uno de los aspectos.

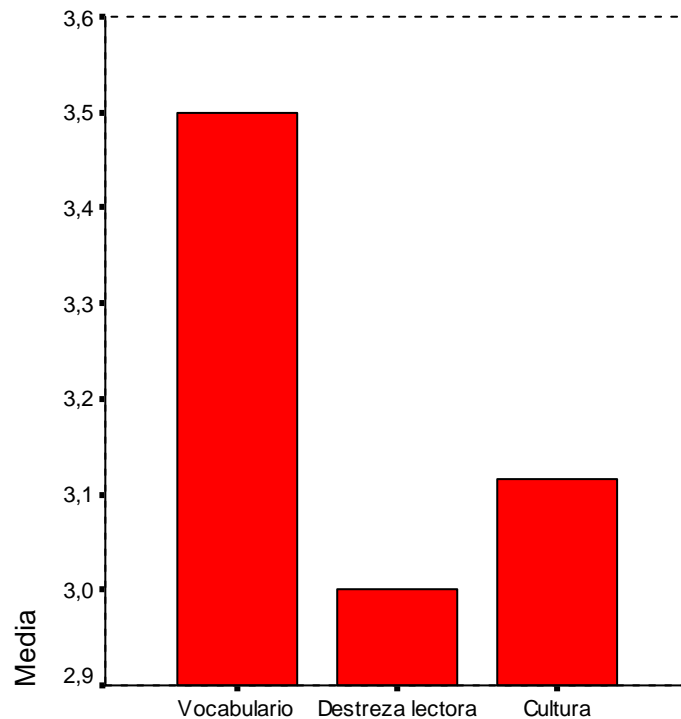


Fig. 8.8 Medias de los tres aspectos sobre los que ha incidido la WebQuest.

Pregunta 2. Continuando con el mismo interés sobre cuestiones de aprendizaje, se planteó una pregunta abierta en la que ellos pudieran comentar otros aspectos para los que la WebQuest había sido beneficiosa. El documento completo con las respuestas de todos los alumnos se incluye en el apéndice II, pero podemos extraer las más frecuentes, que se referían sobre todo a dos temas: un gran número de alumnos (12 respuestas) opinaron que llevar a cabo la WebQuest les había servido para aprender a manejar el ordenador y obtener más práctica en el uso eficaz de Internet. El otro aspecto más comentado (13 respuestas) fue la adquisición de conocimientos sobre el mundo de la prensa británica y la oportunidad de familiarizarse con el tipo de lectura asociado a ésta. En la siguiente imagen recogemos algunas respuestas representativas:

13	Bajo mi punto de vista también ha sido útil para familiarizarnos con la lectura periodística, cultura inglesa y el saber seleccionar noticias de periódicos.
14	I think that for knowing more about English newspapers and about England and its customs.
15	PARA CONOCER UN POQUITO MAS LOS PERIODICOS INGLESSES Y AFICIONARNOS MAS A LA LECTURA
16	PARA CONOCER LOS DISTINTOS PERIODICOS INGLESSES Y AFICIONARME A SU LECTURA, QUE CREO BASTANTE PROVECHOSA.
17	Para la expresión escrita de un determinado tipo de texto.
18	Para navegar más rápido por la red, y aprender cómo se estructuran los periódicos ingleses.
19	Para acostumbrarnos a leer la prensa inglesa a menudo.

Fig. 8.9 Algunas de las respuestas a la pregunta 2

8.7.1.1.2 Problemas encontrados en la realización del módulo de la WebQuest

Pregunta 3. Los datos aportados por los alumnos, que en este caso debían ordenar una serie de factores por orden de importancia, indicaban que el problema más destacado con diferencia había sido la falta de tiempo; éste es un dato que también se corroboró a través de los foros. El segundo y el tercer problemas destacados son la falta de comprensión lectora y la falta de vocabulario, en ese orden aunque prácticamente ambos problemas presentaban porcentajes semejantes en conjunto. Por último lo que menos problema había supuesto fue el trabajo en colaboración con el compañero.

¿Qué problemas has encontrado en la realización de este módulo? Ordénalos por orden de importancia	Primer problema	Segundo problema	Tercer problema	Cuarto problema
Falta de tiempo	88,5% 23	11,5% 3	0% 0	0% 0
Falta de vocabulario	7,7% 2	34,6% 9	50% 13	7,7% 2
Problemas en el trabajo con la pareja	0% 0	7,7% 2	15,4% 4	76,9% 20
Problemas de comprensión lectora	3,8% 1	46,2% 12	34,6% 9	15,4% 4

Tabla 8.19 Porcentajes y frecuencias de la pregunta 3

8.7.1.1.3 Trabajo cooperativo

Pregunta 4. Al hilo de la anterior pregunta en la que se ha visto que el trabajo en parejas había supuesto la menor dificultad, en la pregunta 4 se preguntó más detalladamente acerca de la experiencia del trabajo con el compañero. En concreto deseábamos saber en qué medida había sido: fácil, útil, enriquecedora y compartida.

Los resultados mostraban que esta experiencia ha sido satisfactoria a todos los niveles. Dentro de esos valores positivos, destaca el hecho de que sólo un porcentaje muy pequeño, dos alumnos en concreto opinaban que la actividad había sido nada o poco compartida. Por otro lado, la facilidad del trabajo en parejas es el valor comparativamente más diverso y repartido en distintos valores, la mayoría opinaban que había sido *bastante* (30,8%) o *muy fácil* (46,2) trabajar en pareja. A este respecto, en la pregunta anterior se observaba que el trabajo en parejas había sido el segundo problema para 2 alumnos, que es posible coincidieran con los que en esta pregunta 3 opinaban que el trabajo no había sido compartido lo suficiente o había sido una experiencia difícil. En cuanto al resto de parámetros, sólo 1 alumno había encontrado *nada* útil o enriquecedora la experiencia cooperativa.

	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Fácil	7,7% 2	15,4% 4	30,8% 8	46,2% 12
Útil	3,8% 1	11,5% 3	38,5% 10	46,2% 12
enriquecedora	3,8% 1	7,7% 2	57,7% 15	30,8% 8
compartida al 100%	3,8% 1	3,8% 1	1,2% 5	73,1% 19

Tabla 8.20 Porcentajes y frecuencias de la pregunta 4

8.7.1.1.4 Ventajas y desventajas

Pregunta 5. Ésta es una pregunta en la que los participantes opinan abiertamente sobre la experiencia a lo largo de este módulo en el que habían utilizado múltiples recursos de Internet con la tarea de la WebQuest en mente. En contraste con la enseñanza tradicional general, el aprendizaje mediante la estrategia de la WebQuest, resulta muy valorado, a la vista de las respuestas de los alumnos. Las respuestas completas se pueden encontrar en el apéndice II, pero podemos resumir que la opinión más generalizada es que el empleo de la WebQuest como estrategia de aprendizaje hace que el estudio sea más ameno y entretenido; la gran mayoría de ellos creían que éste y otros factores influían en el valor motivador de la WebQuest, que en conjunto es la ventaja que más destacaban frente a la enseñanza tradicional. Otras ventajas señaladas por ellos son:

El alumno tiene más recursos a su disposición.

Dedica más tiempo a la tarea que en la enseñanza tradicional pero resulta más ameno.

En muchas ocasiones se ofrece la corrección inmediata de las actividades.

El uso de la WebQuest es una novedad con el consiguiente atractivo que ello supone.

El alumno puede realizar un trabajo más autónomo.

En muchas de las respuestas, el alumno mismo establecía algún tipo de relación entre esas ventajas y la motivación para hacer la WebQuest. Como muestra recogemos aquí algunas de estas opiniones:

9	Corrección al momento, aprendemos de nuestros errores y vemos cuáles son...
10	adquieres mucho mas dominio en la red, mas vocabulario y mas información al alcance d e tu mano
11	Es más rápido, cómodo y entretenido, y he de decir que aprendes muchísimo y adquieres gran soltura
12	CREO QUE EL APRENDIZAJE ES MÁS RÁPIDO Y ENTRETENIDO
13	La ventaja que tiene es que todo va más deprisa y tienes más tiempo. Y tambien aprendes a familiarizarte con otros medios de información, estudio..., y no sólo utilizar el mismo
14	Creo que se disponen de muchos más medios para usarlos a la hora de buscar información y también que son mucho más adsequibles ya que con un 'click' (o dos) encuentras cualquier cosa en internet.
15	LA MOTIVACION
16	PARA MI, TRABAJAR CON LA WEBQUEST HA SIDO MUY ENTRETENIDO, CREO QUE SU PRINCIPAL VENTAJA ES LA MOTIVACIÓN. OTRA VENTAJA ES QUE EN ALGUNOS EJERCICIOS HAY CORRECCIÓN INMEDIATA.

Fig. 8.10 Algunas de las respuestas abiertas a la pregunta 5

Pregunta 6. Al otro lado de la balanza, se encuentran las desventajas que se observan en el trabajo con la WebQuest. Algunos alumnos, en concreto cinco, no contestaron a esta pregunta (v. apéndice II). Dado que en el enunciado se indica que se señalen las desventajas, si las hubiera, suponemos que estos cinco alumnos no consideraban que existiera ninguna. Por otro lado la mayoría de las desventajas que se comentaron estaban relacionadas con problemas técnicos, problemas de falta de medios y los ocasionados por el cansancio físico debido al uso continuado del ordenador. La pérdida de la atención que este tipo de enseñanza puede generar, es otro de los factores que en determinadas ocasiones se observó como una desventaja. La imagen siguiente recoge algunas de estas respuestas:

2	se depende del ordenador, y de las cuestiones tecnicas
3	Una desventaja, desde mi punto de vista, es que el ordenador cansa mucho, eso puede producir perdida de atención. Además en mi opinión el aprendizaje convencional (alumno-profesor, si es que se refiere a esto) es muy importante hacerlo directo.
4	el dolor tan terrible de ojos después de pasar tantas horas frente al ordenador
5	Desventaja... para mi esta vez todo han sido ventajas. Quizás lo malo haya sido el tener que hacer obligatoriamente un Take Notes. No se si era el sitio para ponerlo, pero tenía que decirlo para que este test fuera totalmente sincero :)
6	QUE SI LLEVAS MUCHO TIEMPO DELANTE DEL ORDENADOR, LA VISTA ACABA DESTROZADA.
7	Simplymente la conexión a internet. los que, como yo, no tenemos internet en nuestro piso hemos tenido que desplazarnos a diario y a veces no teníamos tiempo... Por lo demás un 10, tanto en apoyo y ayuda personal como la forma en que hemos sido tratados, que a pesar de ser una asignatura virtual hemos estado muy "personally involved". Gracias

Fig. 8.11 Algunas de las respuestas a la pregunta 6

8.7.1.2 Apartados, elementos y actividades de la WebQuest

El conjunto de preguntas de cuyos resultados vamos a ocuparnos a continuación tenían como objetivo obtener una información más específica y relacionada con las partes del modelo de WebQuest que nuestro tratamiento propone. Por ello, muchas de las preguntas trataban sobre el desarrollo de los distintos subapartados del “proceso” de la WebQuest y sobre su influencia en el aprendizaje de vocabulario y la mejora de la destreza lectora.

8.7.1.2.1 Dificultad de las distintas partes de la WebQuest

Pregunta 7. En primer lugar pretendíamos saber qué parte de la WebQuest había sido más difícil de llevar a cabo para los alumnos. Como se puede observar en la siguiente tabla, la parte que aventajó a las demás en dificultad fue la creación de las portadas de los periódicos, es decir, la ejecución de la tarea final. En nuestra opinión, y por lo que observamos a través del foro y también personalmente, en esto pudo haber influido el que el alumno tuviera que utilizar un programa informático de tratamiento de textos para crear las portadas, lo que implicaba una serie de dificultades técnicas añadidas, como son: la creación de tablas, el tratamiento de imágenes, etc. El segundo lugar, por orden de dificultad lo ocupó la 1ª y 2ª parte del taller de lectura y vocabulario, seguidas de cerca por el resto de actividades de dicho taller, la 3ª y 4ª parte del mismo. Como se recordará la 1ª y 2ª parte consistían en ejercicios y actividades con el vocabulario específico de la prensa (*newspaper elements*) y con los titulares de los periódicos (*headlines*), es decir, eran actividades más directamente relacionadas con el estudio del léxico. En cambio las partes 3ª y 4ª estaban destinadas a la estructura de las noticias (*text structure*) y al análisis de las portadas de los periódicos en sí (*front pages*), en definitiva, actividades más relacionadas con la lectura de textos.

A la vista de los resultados se puede concluir que las actividades del taller de lectura y vocabulario en conjunto resultaron más difíciles que la realización de la *treasure hunt*, cuya dificultad se encuentra entre el tercer y cuarto puesto. Esto era de esperar en una actividad de este tipo, ya que, las preguntas que se deben contestar en una *treasure hunt* no deben ser especialmente complejas, sino que más bien deben ser sencillas de responder. La actividad que menos dificultad presentó fue la selección de noticias, a pesar de que ello implicaba una considerable actividad lectora. Evidentemente, los alumnos llegados a ese punto se encontraban familiarizados con la lectura de noticias.

¿Qué parte de la WebQuest te ha resultado más difícil? Asigna un número por orden de dificultad:	1ª dificultad	2ª dificultad	3ª dificultad	4ª dificultad	5ª dificultad
La "treasure hunt"	19,2% 5	7,7% 2	26,9% 7	23,1% 6	23% 6
1ª y 2ª parte del workshop (<i>newspaper elements & headlines</i>)	19,2% 5	42,3% 11	19,2% 5	11,5% 3	7,7% 2

3ª y 4ª parte del "workshop" (text structure & front pages)	15,4% 4	30,8% 8	30,8% 8	19,2% 5	3,8% 1
La selección de las noticias	7,7% 2	7,7% 2	11,5% 3	26,9% 7	46,2% 12
La creación de las "front pages"	38,5% 10	11,5% 3	11,58% 3	19,2% 5	19,2% 5

Tabla 8.21 Porcentajes y frecuencias de la pregunta 7

8.7.1.2.2 Tiempo empleado en las distintas partes de la WebQuest

Pregunta 8. En cuanto al tiempo empleado por los alumnos en la realización de cada una de las partes, nos interesaba conocer qué apartados habían necesitado más dedicación temporal. En este caso el alumno debía distinguir entre cada una de los subapartados del proceso y de las secciones del taller:

Apartado 1: Fase de activación del conocimiento previo: *treasure hunt*

Apartado 2: Taller de lectura y vocabulario:

newspaper elements

headlines

text structure

front pages

Apartado 3: Preparación de la tarea: selección de noticias

Apartado 4: Ejecución de la tarea: elaboración de las portadas (*front pages*)

En las tabla y gráfica siguientes se observa cómo los alumnos habían dedicado más tiempo a la elaboración de la tarea final, las portadas, y a la selección de noticias. El último apartado del taller, dedicado a la exploración de los distintos periódicos y la búsqueda de noticias similares en varios periódicos, también parece haber requerido más tiempo que el resto de actividades del taller. Tras la tabla con los porcentajes y frecuencias (8.23) se muestra una gráfica comparativa (fig. 8.12) de los tiempos medios empleados en cada una de las partes.

Por otro lado, es interesante contrastar estos resultados con los de la pregunta 7 acerca de la dificultad de algunas de las partes del apartado del proceso de la WebQuest. Así la elaboración de las portadas constituyó la actividad que más

tiempo consumió y también la más difícil de realizar. En cambio, la selección de noticias requirió también gran cantidad de tiempo pero consideraban que era fácil de llevar a cabo. Esto nos hace pensar que los alumnos habían dedicado mucho tiempo a la selección de noticias, leyendo de manera extensiva numerosos artículos hasta decidir cuales merecían ser considerados los más destacados de cada día y de cada tipo de periódico; pero efectivamente la dificultad de esta parte de preparación de la tarea era mucho menor, sobre todo comparada con la ejecución de la tarea final en la que fue necesario llegar a un consenso y elaborar las dos portadas de acuerdo con los modelos de un tabloide y un periódico de calidad. Además, debían utilizar un programa informático para la edición de las páginas finales.

	1 de 1/2 a 1 h.	2 de 1 a 2 h.	3 de 2 a 3 h.	4 de 3 a 4 h.	5 más de 4 h
Treasure hunt	0% 0	3,8% 1	50% 13	30,8% 8	15,47% 4
Taller: "Newspaper elements"	26,9% 7	34,6% 9	30,8% 8	0% 0	7,7% 2
Taller: "Headlines"	15,4% 4	46,2% 12	30,8% 8	7,7% 2	0% 0
Taller: "Text structure"	23,1% 6	38,5% 10	30,8% 8	7,7% 2	0% 0
Taller: "Front pages"	7,7% 2	19,2% 5	15,4% 4	23,1% 6	34,6% 9
Selección de noticias	0% 0	23,1% 6	15,4% 4	19,2% 5	42,3% 11
Elaboración de "Front pages"	0% 0	15,4% 4	11,5% 3	26,9% 7	46,2% 12

Tabla 8.22 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 8

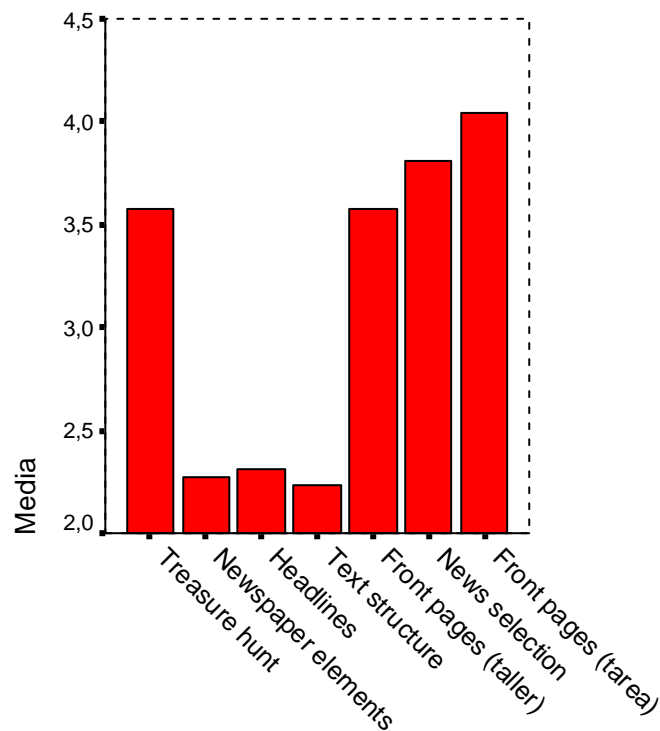


Fig. 8.12 Comparación de medias del tiempo empleado en las distintas partes de la WebQuest

8.7.1.2.3 Cumplimiento de objetivos

Pregunta 9. En esta pregunta se trataba de discernir qué sección del apartado del proceso de la WebQuest es la que en opinión de los alumnos había colaborado más en la adquisición de vocabulario. Las respuestas de los alumnos confirmaron que el taller de lectura y vocabulario fue con diferencia, un 67%, la sección de la WebQuest que más colaboró a que el alumno aprendiera y afianzara el vocabulario. Esto era de esperar, ya que era justamente lo que se pretendía con la inclusión de un taller de este tipo. En segundo lugar, se sitúan los ejercicios de la *treasure hunt*, sección en la que los alumnos también se encontraron, por primera vez, con gran parte del vocabulario nuevo o desconocido. La selección de noticias se sitúa en tercer lugar en importancia y, por último, el cuarto lugar lo ocupaba la elaboración de la tarea final, un 80.8% de los alumnos opinaban que esta actividad es la que menos había influido en el aprendizaje léxico. Como se observa, todas estas

respuestas parecen lógicas, aunque no deja de sorprender que se manifiesten tan claramente en los resultados.

Parte del apartado del proceso de la WebQuest que ha influido más en la adquisición y afianzamiento de vocabulario	1ª en influir	2ª en influir	3ª en influir	4ª en influir
La "treasure hunt" (fase de activación del conocimiento previo)	26,9% 7	34,6% 9	26,9% 7	11,5% 3
Los ejercicios del "workshop" (taller de lectura y vocabulario)	65,4% 17	30,8% 8	3,8% 1	0% 0
La selección de las noticias (preparación de la tarea)	7,7% 2	34,6% 9	50% 13	7,7% 2
La creación de las "front pages" (ejecución de la tarea)	0% 0	0% 0	19,2% 5	80,8% 21

Tabla 8.23 Porcentajes y frecuencias de la pregunta 9

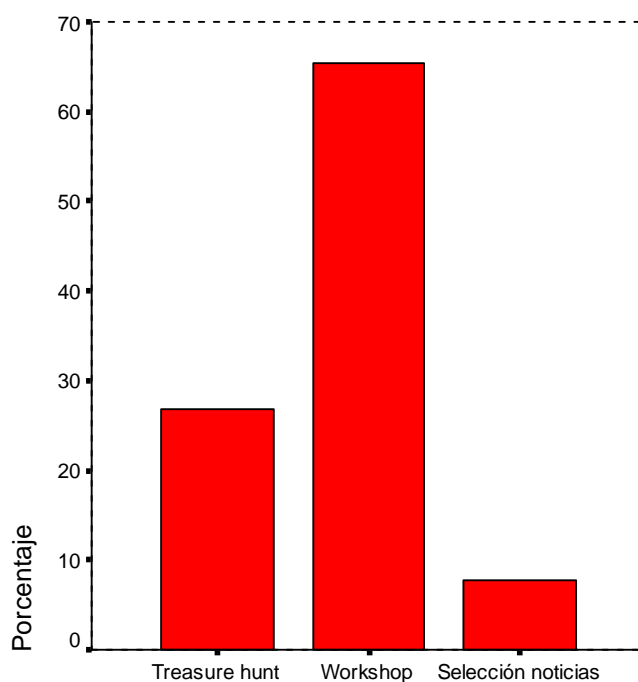


Fig. 8.13 Primera influencia en la adquisición de vocabulario

Pregunta 10. Ahondando más en los objetivos de cada uno de los subapartados del proceso de la WebQuest, estábamos interesados en conocer en

qué medida había sido eficaz la *treasure hunt* para la activación del conocimiento previo que se pretendía con ella. Los resultados obtenidos fueron muy favorables en los tres objetivos planteados, en especial en dar a conocer el mundo de la prensa en general y los diferentes periódicos en particular. En cuanto al objetivo de familiarizar a los alumnos con el lenguaje periodístico, los resultados son también satisfactorios aunque más variados, e incluso 1 alumno opina que la realización de la *treasure hunt* no ha servido *nada* para ese fin. Lógicamente, en esa primera toma de contacto con el mundo de la prensa es más fácil recordar datos anecdóticos sobre los periódicos que familiarizarse con el vocabulario y las estructuras de la lengua. No obstante, es evidente que esta actividad ha cumplido con creces todos sus objetivos.

¿En qué medida crees que las actividades planteadas en dicha “treasure hunt” ayudaban a cumplir los siguientes objetivos?	1	2	3	4
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Introducir los distintos tipos de prensa.	0% 0	3,8% 1	19,2% 5	76,9% 20
Conocer los principales periódicos británicos y las diferencias entre ellos.	0% 0	0% 0	38,5% 10	61,5% 16
Dar a conocer la estructura y elementos básicos del lenguaje periodístico.	3,8% 1	23,1% 6	46,2% 12	26,9% 7

Tabla 8.24 Porcentajes y frecuencias de la pregunta 10

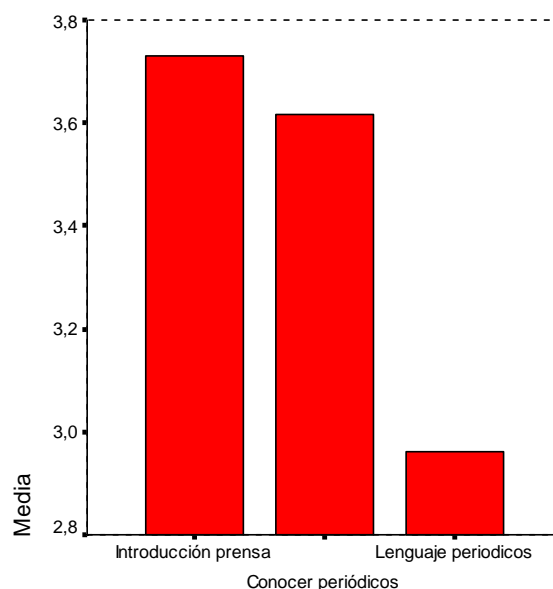


Fig. 8.14 Actividades que han ayudado a cumplir los objetivos de la actividad
treasure hunt

8.7.1.2.4 El taller de lectura y vocabulario

Pregunta 11. En este caso se pretendía conocer la efectividad del taller de lectura y vocabulario para, por un lado, afianzar conocimientos ya revisados en la fase de activación del conocimiento previo y, por otro, profundizar sobre distintos aspectos lingüísticos de la lectura de la prensa británica, entre ellos los aspectos léxicos, estructurales y relativos a la propia destreza lectora. La gráfica y la tabla demuestran que los objetivos se cumplieron. De hecho en ninguno de los aspectos aparece el valor *nada*. Así los dos primeros objetivos, afianzar lo aprendido en la *treasure hunt* y adquirir conocimientos sobre los titulares, se alcanzaron ampliamente y destacaron frente a los demás, junto al incremento de la comprensión lectora (fig. 8.15). Igualmente ocurre con el conocimiento sobre las estructuras de la noticias, aunque en este caso hay un porcentaje mayor, el 34,6%, que dicen haber aprendido sólo *algo*. Esto demuestra que todavía existe una cierta inseguridad en la lectura de la prensa por parte de dichos alumnos. En cuanto a las relacionadas con la lectura en sí, hay una gran coincidencia en que las actividades del taller de lectura habían servido de estímulo para leer la prensa y para aumentar la velocidad lectora. Por último, hay que subrayar que el 65,4% de los alumnos opinaban que con la realización del taller su destreza lectora había mejorado *bastante* y un 26,9% que había mejorado *mucho*.

	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Afianzar conocimientos adquiridos en la "treasure hunt"	0% 0	3,8% 1	50% 13	46,2% 12
Adquirir y afianzar conocimientos acerca de las "headlines" en la prensa británica	0% 0	15,4% 4	50% 13	34,6% 9
Conocer la estructura de distintos tipos de noticias	0% 0	34,6% 9	50% 13	15,4% 4
Incentivar la lectura de noticias	0% 0	23,1% 6	50% 13	26,9% 7
Incrementar la velocidad lectora	0% 0	19,2% 5	69,2% 18	11,5% 3

Incrementar la comprensión lectora	0%	7,7%	65,4%	26,9%
	0	2	17	7

Tabla 8.25 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 11

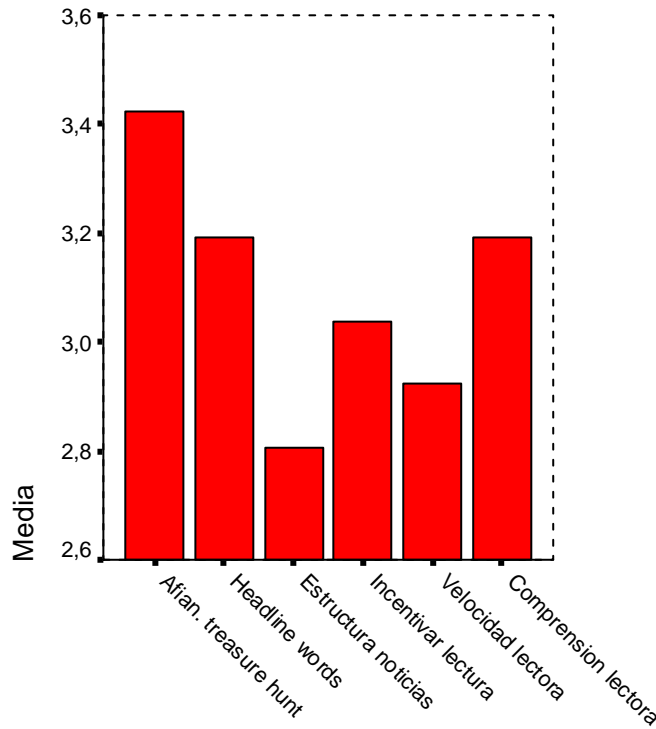


Fig. 8.15 Objetivos alcanzados con la realización del taller de lectura y vocabulario

Pregunta 12. Profundizando un poco más en las actividades que componían el taller de lectura y vocabulario, se quería conocer en qué medida cada una de las actividades había colaborado para enseñar lo que se pretendía. En la tabla 8.26 reflejamos los datos de frecuencia y porcentajes obtenidos por cada una de las actividades del taller sobre las que se pregunta. Asimismo, nos ha parecido más interesante incluir la gráfica (fig. 8.16) de las medias obtenidas por todas las actividades para comparar cuáles se han acercado más a los objetivos según los criterios de los alumnos. Recordemos que el valor 2 corresponde a *algo* y el valor 3 a *bastante*. Todas las actividades obtuvieron una media entre 2,6 y 3,3, y, como se puede observar en la gráfica, la mayoría obtiene una media alrededor del valor 3. Esto significa que, en general, los alumnos consideraron que la mayoría de las actividades habían servido bastante al propósito que les correspondía. En realidad no parecen significativas las diferencias existentes entre los ejercicios, pero

podemos comentar que el valor más bajo, aunque no es negativo, lo obtuvieron el ejercicio del apartado *Headlines D (2,6)*, consistente en encontrar el significado de siglas y acrónimos, y el segundo ejercicio del apartado *Newspaper elements (2,8)*, un ejercicio *drag and drop*. Llama la atención que estas dos actividades son ejercicios sencillos que se realizaban muy rápido y en los que el alumno no debía llevar a cabo una actividad mental excesivamente compleja, tal vez por ello los alumnos juzgaron que habían repercutido menos en el aprendizaje. Por otro lado, la actividad que obtuvo más valores positivos, todos *bastante* y *mucho* (3,3), se correspondía con un par de ejercicios de vocabulario en los que los alumnos tenían 25 palabras de los titulares y 25 definiciones que debían unir correctamente. Es obvio que para completar esta actividad correctamente debieron dedicar más tiempo y sobre todo dedicar más atención a cada una de las palabras cuya definición se debía emparejar. Otro detalle de esta actividad es que el alumno debía autocorregirse utilizando el diccionario, ya que el ejercicio no adjuntaba la respuesta acertada. Otro conjunto considerable de actividades obtuvieron una media inmediatamente a la zaga (3,2) Todo esto indica que dichos ejercicios necesitaban más tiempo y dedicación que los restantes. (v. tabla 8.26 y gráfica 8.16).

Califícalos del 1 al 4 según creas que han servido para afianzar los conocimientos que se trabajaban	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Newspaper Elements A: short answer quiz (traducción de términos)	0% 0	19,2% 5	42,3% 11	38,5% 10
Newspaper Elements B: drag and drop exercise (unir palabras e imagen)	0% 0	42,3% 11	34,6% 9	23,1% 6
Headlines A: short answer quiz (rescribir el titular)	0% 0	15,4% 4	65,4% 17	19,2% 5
Headlines B: short answer quiz (encontrar un sinónimo en el texto)	0% 0	7,7% 2	61,5% 16	30,8% 8
Headlines C: memory (unir palabras y traducción)	0% 0	26,9% 7	50% 13	23,1% 6
Headlines C: matching 1 (unir sinónimos)	0% 0	19,2% 5	42,3% 11	38,5% 10
Headlines C: matching 2 (completar headlines)	0% 0	19,2% 5	46,2% 12	34,6% 9
Headlines C: word order (ordenar titulares)	0% 0	19,2% 5	69,2% 18	11,5% 3
Headlines C: BBC Quiz (elegir la headline word adecuada)	3,8% 1	115,4% 4	53,8% 14	26,9% 7
Headlines C :Revision quiz 1 and 2 (unir headline words con definiciones)	0% 0	0% 0	65,4% 17	34,6% 9
Headlines D: short answer quiz (encontrar significado de siglas y acrónimos)	3,8% 1	42,3% 11	42,3% 11	11,5% 3
Headlines E: matching quiz (unir titulares con periódicos según estilo e ideología)	0% 0	26,9% 7	46,2% 12	26,9% 7
Text Structure A: multiple choice quiz (unir titulares y artículos)	0% 0	19,2% 5	38,5% 10	42,3% 11
Text Structure B and C: assignment 2 (feature y news stories)	0% 0	30,8% 8	34,6% 9	34,6% 9
Front Pages B: paragraph quiz (buscar una misma noticia en distintos periódicos)	3,8% 1	26,9% 7	38,5% 10	30,8% 8

Tabla 8.26 Porcentajes y frecuencias referentes a cada una de las actividades del apartado del taller de lectura y vocabulario (pregunta 12).

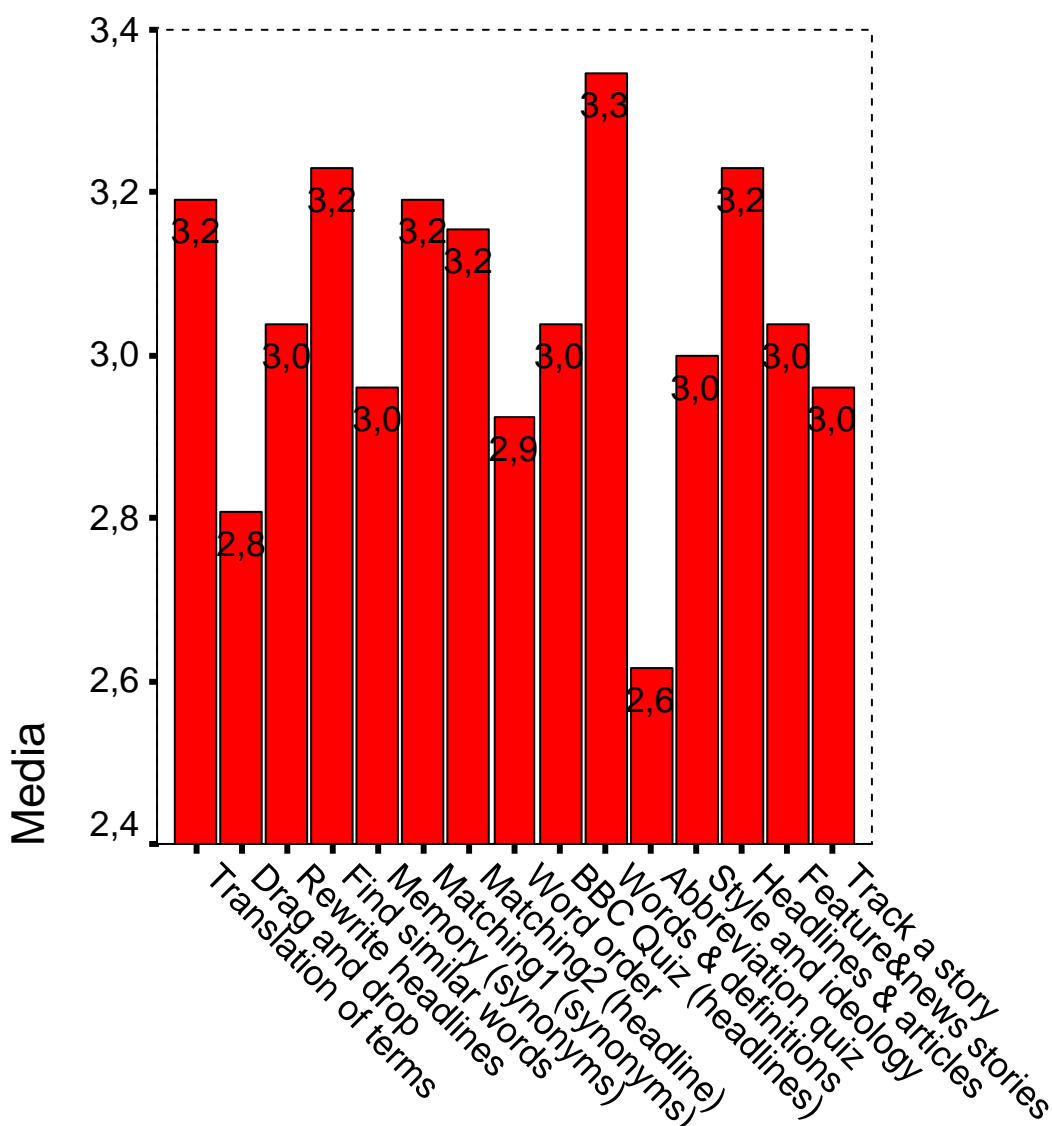


Fig. 8.16 Medias de las actividades del taller de lectura y vocabulario

8.7.1.2.5 Los recursos

Pregunta 13. Las respuestas de los alumnos acerca de los enlaces utilizados para llevar a cabo la WebQuest indicaban que, sobre todo, se hizo uso de los enlaces proporcionados por la profesora en la WebQuest (fig.8.17). Así, un 46% de los alumnos no habían utilizado otros recursos en ningún caso y un 50% responden que utilizaron *algo* otros enlaces. Además, los alumnos opinaban que los enlaces

incluidos en la WebQuest habían servido de *bastante* (57,7%) o *mucha* (38,5) ayuda.

	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Utilidad de los enlaces proporcionados en la WebQuest	0% 0	3,8% 1	57,7% 15	38,5% 10
Uso de recursos o enlaces no seleccionados por la profesora para esta webquest	46,2% 12	50% 13	3,8% 1	0% 0

Tabla 8.27 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 13

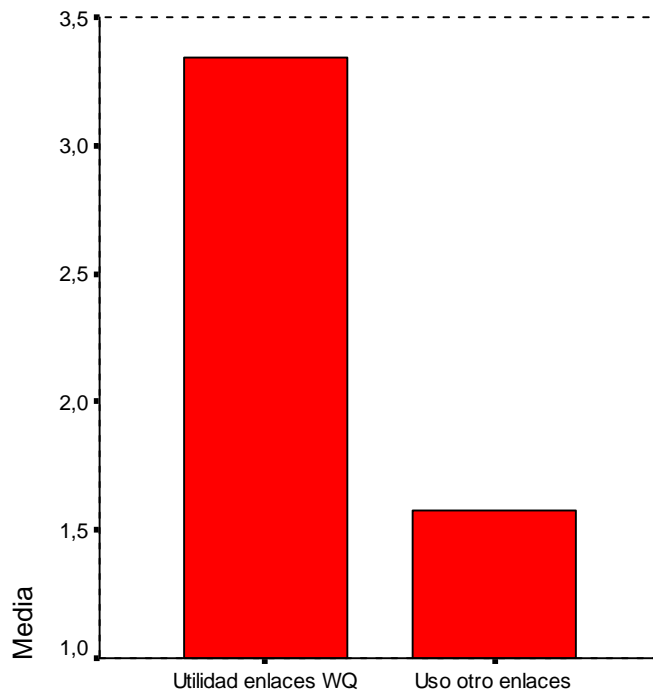


Fig. 8.17 Medias referidas al uso que han hecho los alumnos de los enlaces de la WebQuest

8.7.1.2.6 El andamiaje: materiales de referencia y guías

Pregunta 14. Sin duda, los materiales de referencia y guía son un elemento fundamental en el modelo de la WebQuest, y los datos que arroja la pregunta sobre la utilidad de los mismos demuestran que los alumnos encontraron estos materiales útiles en todos los casos. Preguntados por cada uno de ellos, todas las respuestas

fueron positivas. Tal vez podríamos reseñar que el documento que les había sido de menos utilidad fue la plantilla para elaborar las *front pages* de la tarea final. Esto demuestra que los alumnos prefirieron realizar su propio diseño, que en la mayoría de los casos resultó ser más atractivo que el que se ofrecía en la plantilla, aunque éste estaba destinado a ser una alternativa más sencilla. Otro detalle a considerar es que las listas de palabras de los titulares habían sido útiles para todos de una u otra forma. En cambio, llamó la atención (en alumnos de nivel universitario) que existiera un porcentaje de ellos, aunque sea pequeño, (7,7%) que manifestaron que los documentos con las estrategias de vocabulario y de lectura no les habían sido de ninguna utilidad. En nuestra opinión, los resultados demuestran que los materiales de referencia que se emplearon, fueron aquellos de una utilidad más inmediata (como la lista de las palabras de titulares), y aquellos de los que tuvieron que echar mano para confirmar respuestas a numerosas actividades.

Medida en que han sido útiles:	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Lista de "transition words"	7,7% 2	15,4% 4	46,2% 12	30,8% 8
Hoja con la explicación y lista de "headline words"	0% 0	11,5% 3	38,5% 10	50% 13
Listado de "headline words" en formato .doc para completar con la traducción	0% 0	3,8% 1	50% 13	46,2% 12
Página con información sobre el uso de las estrategias de lectura	7,7% 2	34,6% 9	38,5% 10	19,2% 5
Página con información sobre el uso de las estrategias de vocabulario	7,7% 2	23,1% 6	38,5% 10	30,8% 8
Tabla con información acerca de los periódicos	0% 0	3,8% 1	34,6% 9	61,5% 16
Plantillas tipo para elaborar las front pages	23,1% 6	34,6% 9	38,5% 10	3,8% 1

Tabla 8.28 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 14

8.7.1.2.7 Diccionarios online

Pregunta 15. Al hacer la pregunta sobre los diccionarios que más habían utilizado los alumnos a lo largo de la WebQuest, se confirmó lo que de alguna forma suponíamos, que el diccionario que más habían consultado era el bilingüe,

Cambridge Klett Dictionary, y que el menos usado sería el diccionario de papel. No obstante, dos alumnos eligieron este último para las consultas, puede ser que por no disponer de conexión fácilmente. Por otro lado, puede sorprender que el diccionario *Wordsmyth* ocupara el cuarto lugar, a pesar de tener que hacer un gran número de ejercicios de sinónimos, e incluso alguna de las actividades estuvieran creadas con las herramientas *online* de este diccionario.

Ordena del 1 al 5 los diccionarios según el uso que has hecho de ellos	1ª opción Más Usado	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción Menos usado
Cambridge Klett dictionary (bilingual)	50% 13	11,5% 3	23,1% 6	7,7% 2	7,7% 2
Cambridge dictionaries (monolingual)	15,4% 4	38,5% 10	23,1% 6	23,1% 6	0% 0
Merriam Webster dictionary	26,9% 7	23,1% 6	23,1% 6	19,2% 5	7,7% 2
Wordsmyth dictionary	0% 0	26,9% 7	19,2% 5	42,3% 11	11,5% 3
Diccionario en formato papel	7,7% 2	0% 0	11,5% 3	7,7% 2	73,1% 19

Tabla 8.29 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 15

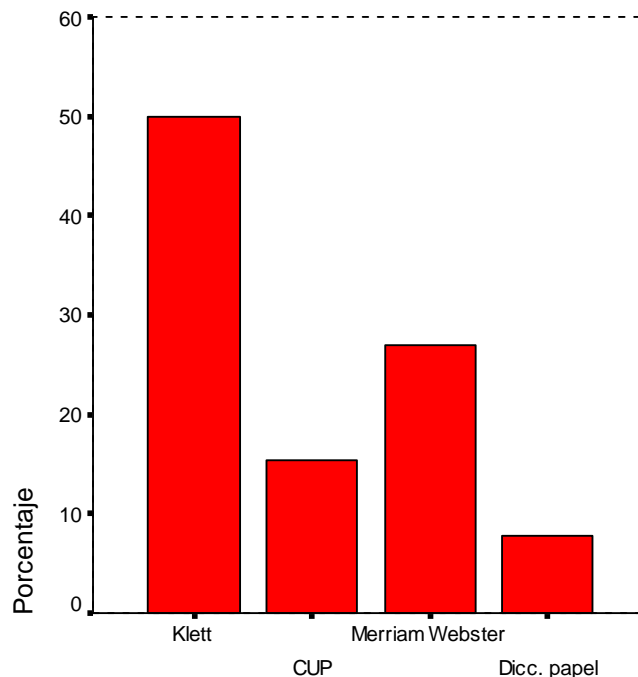


Fig. 8.18 Primera posición de diccionario

8.7.1.3 El uso de la Web para la lectura *online*

Para finalizar este conjunto de preguntas y resultados, se incluyeron también aquellas más relacionadas con la actividad de lectura *online*.

8.7.1.3.1 Mejora en la destreza lectora *online*

Pregunta 16. Conscientes de que la mayor parte de la lectura realizada durante la WebQuest lo había sido en páginas de la Web y no impresas, nos interesaba saber si el alumno consideraba que había aprendido a leer mejor en la Web y en qué sentido lo había hecho. Sus respuestas fueron manifiestas, nadie contestó el valor *nada*, y la gran mayoría entendieron que habían mejorado *bastante* o *mucho*, 38,5% y 34,6%, respectivamente. Por último, un 26,9% consideraban que habían mejorado *algo*. No obstante, cuando explicaban de forma abierta (en la segunda parte de la respuesta) en qué habían mejorado, daba la impresión que la mayoría habían mejorado bastante (fig. 8.17). Así, lo que más destacaban era que habían aprendido a leer más rápido, con fluidez, comprendiendo el mensaje global del texto (*skimming*) y eran ahora más capaces de encontrar la información concreta (*scanning*), en algunos casos los alumnos opinaron que esto se debía a un mayor conocimiento léxico y a la aplicación de estrategias como usar el contexto para adivinar palabras o leer las primeras y últimas líneas de un texto. Las opiniones completas se encuentran en el apéndice II pero en la imagen que sigue a la gráfica (fig. 8.19) se ofrecen algunas muestras significativas.

	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Mejora de la destreza lectora <i>online</i> tras la WebQuest	0% 0	26,9% 7	38,5% 10	34,6% 9

Tabla 8.30 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 16

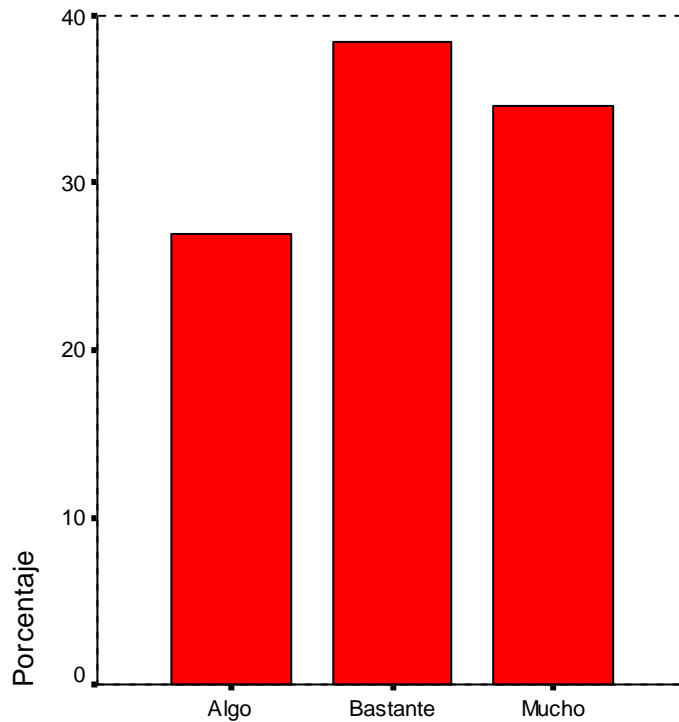


Fig. 8.19 Resultados correspondientes a la mejora de la destreza lectora

5	Creo que ahora me resulta más fácil leer noticias y sacar más rápidamente la información más importante.
6	entender las noticias en menos tiempo del que anteriormente tardaba
7	Quizás ya no me paro tanto, y en los periódicos leo el principio y algo del final, y parece que mas o menos me entero de toda la noticia
8	LEO MÁS RÁPIDO E INTENTO DEDUCIR LAS PALABRAS POR EL CONTEXTO
9	conozco más palabras por lo que leo con más facilidad y velocidad
10	sabes que es lo que tienes que leer, el lugar y como
11	No puedo decir que he mejorado tanto como en otras habilidades, pero me ha servido ya que he aprendido a examinar el texto rápidamente sin detenerme en todos los detalles. Ahora suelo leer el primer y último párrafo para captar las ideas principales.
12	AHORA SOY CAPAZ DE ENTENDER PERIÓDICOS Y DE DARLA IMPORTANCIA SOLO A LAS COSAS QUE LA MERECEN
13	Ha mejorado en el sentido de saber leer mejor y más cosas sin estar mucho tiempo conectada al ordenador, y también a saber qué links o paginas web tengo que saber pra buscar la información deseada.

Fig. 8.20 Algunas de las respuestas abiertas a la pregunta 16

8.7.1.3.2 Uso de las estrategias de lectura

Pregunta 17. Continuando con la lectura *online*, nos interesaba conocer si los alumnos habían aplicado las estrategias de lectura adjuntas a los materiales de

referencia, y si habían hecho uso del diccionario de la forma en que se recomendaba, es decir sobre todo cuando no comprendían una palabra que en su opinión era clave (*keyword*) y no tanto cuando la palabra no lo era (*non keyword*). Las respuestas indicaron que todos habían procurado utilizar las estrategias de lectura descartando la respuesta *nunca*. En cuanto al uso del diccionario se pone de manifiesto que lo habían empleado razonablemente, siendo las respuestas más numerosas *casi siempre* (46,2%) o *siempre* (35,8%), en el caso de palabras que el alumno consideraba claves y, en el caso de las palabras “no” claves lo habrían utilizado mayoritariamente *a veces* (80,8%). Hay que recordar aquí que además el alumno debía anotar las palabras que considerara oportunas en el “bloc de notas” de la plataforma WebCT, incluyendo signos que indicaran si eran palabras claves o no (v. apéndice II).

	1 Nunca	2 A veces	3 Casi siempre	4 Siempre
Aplicación de las estrategias de lectura	0% 0	57,7% 15	42,3% 11	0% 0
Uso del diccionario para buscar palabras “clave”	0% 0	15,4% 4	46,2% 12	38,5% 10
Uso del diccionario para buscar palabras “No clave”	3,8% 1	80,8% 21	11,5% 3	3,8% 1

Tabla 8.31 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 17

8.7.1.3.3 Online o impreso

Pregunta 18. Después de la experiencia de leer los periódicos en Internet, en las siguientes respuestas los alumnos se inclinaban claramente por leer la prensa en este medio, aunque no hay que desestimar que un porcentaje del 23,1% prefería seguir leyendo en formato papel.

Leer la prensa en Internet	76.9% 20
Leer la prensa impresa	23.1% 6

Tabla 8.32

Pregunta 19. En cuanto a los diccionarios, se repite el mismo porcentaje anterior, 76.9% preferían los diccionarios *online* y 23.1% los preferían en formato papel. Podemos aventurar que los sujetos que eligieron el formato papel podían ser los mismos en las dos respuestas.

Pregunta 20. La última pregunta de este cuestionario trataba acerca del tipo de lectura para el que los sujetos veían más oportuno el uso de la Web. Aunque la respuesta parecía bastante obvia a nuestro entender, creíamos importante conocer su opinión después de haber participado en una amplia actividad de aprendizaje a través de la Web. Por ello, nos parece significativo que, efectivamente, tal y como se preveía los alumnos opinaron que la lectura en la pantalla estaba sobre todo indicada para la búsqueda de información en primer lugar y, en segundo lugar, para las lecturas de evasión o más entretenidas. En tercer lugar, situaron las lecturas profundas que requieren más concentración, y por último, un alto porcentaje, 69,2% opinaba que la última opción para la que es útil leer en la pantalla es para estudiar, refiriéndonos con ello a un tipo de estudio tradicional, claro está. Todas estas respuestas son coherentes con lo expuesto sobre la lectura *online* (v. capítulo 3), según lo cual la destrezas más acordes con la lectura *online* eran la búsqueda de información, tanto específica como de la idea global (*browsing*, *scanning* y *skimming*).

Resulta más fácil leer en la pantalla en lugar de en papel cuando se trata de....	1ª opción Más fácil	2ª opción	3ª opción	4ª opción Más difícil
Buscar información	76.9% 20	19.2% 5	0% 0	3.8% 1
Lecturas entretenidas	23.1%	76.9%	0%	0%

	6	20	0	0
Estudiar	0%	0%	30.8%	69.2%
	0	0	8	18
Lecturas profundas	0%	3.8%	69.271%	26.9%
	0	1	18	7

Tabla 8.33 Porcentajes y frecuencias correspondientes a la pregunta 20

Hasta aquí hemos expuesto los resultados obtenidos en el cuestionario, pasamos ahora a comentar lo que las otras herramientas cualitativas nos han aportado sobre nuestro experimento.

8.7.2 Los foros y el correo electrónico

Como ya hemos señalado, los mensajes del foro y de correo electrónico nos aportaron información principalmente sobre los siguientes aspectos:

1. Las dudas y problemas surgidos a lo largo del desarrollo de la WebQuest.
2. La manera en que los alumnos percibían el aprendizaje que estaban realizando.
3. Las lecturas que realizaron.

En primer lugar, hay que decir que en el periodo de tiempo de cinco semanas, desde el día 9 de mayo al 13 de junio en el que se desarrolló la WebQuest se recibieron 45 mensajes de correo electrónico relativos a dicho módulo. Por otro lado, se abrieron dos foros, uno general dedicado a cualquier tema relacionado con el módulo 4 de la WebQuest y otro destinado a comentar noticias. En el primer foro se registraron un total de 108 intervenciones, y en el segundo 32. Veamos, pues, cuales han sido las conclusiones alcanzadas en relación con cada uno de los tres apartados referidos anteriormente.

8.7.2.1 Las dudas y problemas surgidos a lo largo del desarrollo de la WebQuest

Para empezar, diremos que el correo electrónico ha tenido sobre todo la función de resolver dudas y problemas concretos, aquellos de carácter más general se planteaban preferentemente en el foro. Al hacer un análisis de los problemas surgidos hemos visto que la mayoría han sido problemas de tipo técnico como por

ejemplo: ejercicios y páginas que no aparecían, ficheros perdidos, dificultad de acceso a algún tipo de información, etc. En cuanto a las dudas, la mayor parte han versado sobre cómo llevar a cabo una determinada actividad. Así, podemos señalar que el modo de completar el bloc de notas de este módulo (*take notes*) o cómo elaborar las portadas finales fueron dos de las dudas más planteadas a través del correo electrónico y del foro (v. apéndice II). Sin duda el problema que más comentaron los alumnos fue el factor tiempo. Los alumnos, en numerosas ocasiones, se refirieron a la falta de tiempo para realizar las actividades con tranquilidad, a pesar de que estaban contentos con participar en la experiencia. Como vemos, esto concuerda con el primer problema señalado en el cuestionario. Veamos un par de ejemplos, la primera imagen es un mensaje de correo electrónico y la segunda del foro.

<p>Date: Tuesday, May 27, 2003 12:18</p> <p>Hola Isabel, qué tal? quería preguntarte si las front pages tienen que hacerse en word... Es que me enseñaron a hacer páginas con el nestcape composer; estaba bien porque se podían hacer links y tal... A ver si puedo hacerlas así y lo intento... Gracias!!!!</p>
--

Fig. 8.21 Mensaje recibido por correo electrónico

<p>Date: Saturday, May 10, 2003 12:41</p> <p>I have to say that this new module is very interesting and find it important for us to know this matters. THE problem is the time it takes in the worst period (due to exams). I've just started with the treasure hunt and now I start to differentiate the different kinds of newspapers.</p>

Fig. 8.22 Mensaje del foro correspondiente al módulo de la WebQuest

8.7.2.2 Manera en que los alumnos perciben el aprendizaje que realizan

En relación con este punto, los datos aportados por el foro general de este módulo 4 dedicado a la WebQuest indican que los alumnos estaban satisfechos con las actividades que estaban realizando, y eran conscientes de que estaban

aprendiendo vocabulario y otros aspectos socioculturales de la prensa británica que hasta ese momento desconocían. Numerosos mensajes ponían de manifiesto la motivación para llevar a cabo la WebQuest y cómo, de alguna forma, se sentían partícipes de un equipo que estaba dispuesto a seguir adelante a pesar de las dificultades que les planteaba el hecho de encontrarse en fechas de final de curso. Esta cooperación se dio también con la profesora, enviándole varios mensajes que denotaron que los alumnos la consideraban también un miembro del equipo. Esto pone de manifiesto el cambio de roles de los alumnos y del profesor en la enseñanza tradicional y en la enseñanza virtual (v. cap. 3). A continuación recogemos un ejemplo aunque otros más se incluyen en el apéndice II.

Date: Friday, May 30, 2003 17:32
Hola a todos!!! Cómo vais con el módulo? Yo lo he encontrado muy interesante y estoy aprendiendo bastante, pero el assignment 2 lo he encontrado muy difícil. Aún me falta much práctica en la lectura de noticias... Bueno, suerte a todos en los exámenes. Besos

Fig. 8.23 Mensaje del foro general del módulo de la WebQuest

8.7.2.3 Las lecturas que realizan

El último aspecto que hemos podido observar a través sobre todo de los foros, han sido las noticias que los alumnos leían y que, por una razón u otra, querían compartir con sus compañeros. Este seguimiento se llevó a cabo a través del foro dedicado específicamente a tal fin. Como hemos comentado, se enviaron un total de 32 mensajes y las noticias procedían de periódicos tanto tabloides como periódicos de calidad y abarcaban todo tipo de temas: arte, celebridades, sociales, científicas, etc. pero todas tenían la característica común de ser curiosidades sobre alguno de esos temas. En el apéndice II se incluyen varios ejemplos de mensajes de dicho foro, semejantes al que a continuación ofrecemos.


```

Hello everybody! I have felt shocked, very surprised
with a new technique which has been used in Britain for
the first time. You can read more about the revolutionary
"Da Vinci" at the very bottom of the news stories in The
Mirror". Go and read it, it is an interesting article as
you can realise about science progress and medicine
evolution as regards human's health.

this is the url
http://www.mirror.co.uk/news/allnews/page.cfm?objectid=12971723&method=full&siteid=50143

```

Fig. 8.24 Mensaje del foro dedicado a las noticias

Las intervenciones de los alumnos en este segundo foro, colaborando con ejemplos de noticias y comentarios al respeto, nos indica que efectivamente estaban leyendo de manera extensa como se esperaba de la realización de la WebQuest y que, por tanto, uno de los objetivos fundamentales de planear una actividad de este tipo se estaba cumpliendo fehacientemente.

8.8 Triangulación

La técnica de la triangulación consiste en el uso de varios métodos para así poder contrastar los resultados obtenidos desde más de un punto de vista, utilizando datos cuantitativos y cualitativos (Cohen y Manion, 1990). El uso de esta técnica aporta más certeza a los resultados de cualquier investigación, puesto que, si obtenemos los mismos resultados con distintos métodos de recogida, esto indicará que los hallazgos no dependen del método único empleado. En nuestro caso, es posible triangular los datos obtenidos cuantitativamente mediante el pre-test y post-test con los datos cualitativos y con los mensajes de los foros y el correo electrónico. Estos tres conjuntos de datos coinciden en varios puntos y, por lo tanto, reforzarán las conclusiones que se deduzcan de ellos (McDonough y McDonough, 1997), de forma que los datos con los que contamos procedentes de los métodos cualitativos y cuantitativos nos llevan a concluir que nuestras apreciaciones por separado se ven reforzados en el sentido siguiente:

- ❖ Las ganancias cuantitativas obtenidas por los alumnos en términos generales coinciden con la percepción que muestran en el cuestionario (v.

pregunta 1) sobre un evidente aprendizaje en el vocabulario, la destreza lectora y los aspectos culturales (en este mismo orden).

- ❖ Por otro lado, si nos atenemos a los resultados cuantitativos desglosados por partes, son igualmente reforzados por los datos cualitativos, ya que, como vimos, las mayores ganancias se producían en primer lugar en el vocabulario específico y en segundo lugar en el apartado de información general sobre los aspectos socioculturales y textuales del mundo de la prensa (*schemata*). En tercer lugar, se situaba el vocabulario de los titulares, y por último la comprensión de titulares y la comprensión lectora global. Si agrupamos el vocabulario específico y el vocabulario de titulares, obtenemos una ganancia total de 58,51, todavía por encima de los conocimientos generales (55,76).

Esto mismo se ve corroborado por los resultados del cuestionario. Los alumnos dan una respuesta satisfactoria para estos tres mismos factores y en el siguiente orden: en primer lugar el vocabulario, a continuación señalaban la cultura, dejando en la tercera posición la destreza de la lectura. Por otra parte, los mensajes enviados al foro del módulo de la WebQuest reflejan también la impresión que tienen los alumnos de estar aprendiendo una gran cantidad de vocabulario y elementos culturales del mundo de la prensa.

Todo esto nos lleva a corroborar que los resultados cuantitativos y los cualitativos coinciden, no sólo en el hecho de que los alumnos han mejorado en vocabulario, cultura y destreza lectora, sino también en el orden en que se sitúan estos tres aspectos de acuerdo con el grado observado de mejora.

- ❖ Ya hemos visto que los resultados cuantitativos de la parte del test correspondiente a la comprensión lectora, habían experimentado ganancias en todas las estrategias pero, en este caso, al aplicar dos prueba “t” (tanto la paramétrica como la no paramétrica) se observó que algunos de los aspectos del test no arrojaban diferencias significativas entre los resultados iniciales y finales. En concreto eran significativas el *skimming*, la referencia, la deducción por el contexto y la lectura cuidadosa, en cambio, no lo eran *scanning*, la inferencia y la búsqueda de vocabulario, si bien los resultados de *scanning* eran también destacables, aunque no alcanzaban la

significación necesaria. Al contrastar estos datos con las respuestas del cuestionario, podemos reseñar que al ser preguntados si, en su opinión, han aumentado su capacidad lectora, la mayoría de los alumnos contestan que *bastante* o *mucho*, y en la respuesta abierta donde pueden aclarar en qué modo han mejorado su comprensión lectora, ellos señalan que han aprendido a leer más rápido, comprendiendo el mensaje del texto (*skimming*) más fácilmente y a encontrar la información que buscan en menos tiempo (*scanning*), igualmente enfatizan que su comprensión lectora había mejorado gracias al aumento del léxico y a tratar de adivinar por el contexto más a menudo.

Como vemos, la mayoría señalan el *skimming*, es decir, la comprensión rápida del contenido global de un texto como la destreza que más habían mejorado, lo que refuerza los resultados cuantitativos obtenidos. La lectura cuidadosa implica igualmente una mayor comprensión lectora por lo que creemos que podemos afirmar que los resultados cuantitativos de esta destreza también coinciden con la percepción de los alumnos de que ahora comprenden mejor lo que leen, y esto se puede hacer extensivo a la inferencia. De la misma manera confiesan que ahora utilizan más y mejor la deducción de las palabras a través del contexto.

Resumiendo, los datos cuantitativos referentes a las destrezas lectoras puestas en práctica en la última parte del test son coincidentes con la mayoría de las opiniones que los sujetos expresan en el cuestionario.

La conclusión que se puede alcanzar tras esta triangulación de datos es que se da una gran coincidencia entre los datos estadísticos cuantitativos y la evaluación cualitativa que hacen los sujetos de la experiencia de aprendizaje mediante la WebQuest. Esto significa que los resultados del experimento son independientes del método utilizado y por tanto su validez parece quedar refrendada.

CAPÍTULO 9 CONCLUSIONES

En el presente capítulo, tras analizar los resultados cuantitativos y cualitativos de nuestra investigación, nos ocuparemos finalmente de la confirmación de la hipótesis de nuestro experimento y de la contestación a las preguntas que planeamos responder con la aplicación de nuestro modelo de WebQuest para la enseñanza de vocabulario y la mejora de la destreza lectora. Para finalizar, se expondrán las conclusiones finales de este trabajo y un resumen de las aportaciones del mismo, así como las futuras investigaciones que pueden dar continuidad a la que aquí hemos desarrollado.

9.1 Confirmación de la hipótesis y respuesta a las preguntas del experimento

A la vista de los resultados expuestos anteriormente, se comprueba que la hipótesis nula: el uso del modelo propuesto de WebQuest no afectará a la mejora de la destreza lectora y la adquisición de vocabulario en una L2, no se confirma. En cambio, la hipótesis alternativa sí que se corrobora, al haber ganancias y resultados satisfactorios que demuestran que el modelo de WebQuest propuesto es efectivo para mejorar la comprensión lectora de los alumnos y aumentar el nivel de competencia léxica en la lengua de estudio, que en este caso es el inglés. Por lo tanto, podemos afirmar que, según los resultados tanto cuantitativos como cualitativos de nuestro experimento:

El uso de la estrategia WebQuest según el modelo que proponemos es beneficioso para la mejora de la destreza lectora en general y la adquisición de vocabulario en una L2.

Además de confirmar dicha hipótesis alternativa, es necesario dar respuesta al conjunto de preguntas que se plantearon al diseñar este experimento. Dichas preguntas giraban en torno a tres temas principales: el modelo de WebQuest propuesto por la autora, el modelo de WebQuest en general y la práctica de la lectura *online*. Veamos:

1. *¿Qué parte del apartado del “proceso” (activación del conocimiento previo, taller de lectura y vocabulario, preparación de la tarea y ejecución de la tarea) influye más en la adquisición y afianzamiento del léxico?*

A la vista de los datos cualitativos aportados por las respuestas de los alumnos, se confirma que el taller de lectura y vocabulario es el apartado que en mayor medida colabora a que los alumnos aprendan y afiancen el vocabulario. Ésta ha sido la percepción de los alumnos y también la observación de la profesora. Por lo tanto, podemos afirmar que la incorporación de dicho taller al modelo estándar de WebQuest parece cumplir con los objetivos previstos.

2. *¿En qué medida colaboran las actividades presentadas en la primera fase del apartado del proceso (la fase de activación del conocimiento previo) a introducir y acercar el tema a los alumnos, en relación tanto con el contenido cultural como con la forma lingüística?*

De acuerdo con los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, esta fase de activación del conocimiento previo cumple con los objetivos para los que estaba prevista, de manera que mediante su ejecución los alumnos toman contacto con el tema de la WebQuest y aprenden tanto aspectos socioculturales como textuales, en este caso, en relación con el mundo de la prensa británica. Todo ello confirma la importancia y la necesidad de que exista una fase de activación del conocimiento previo dentro del modelo de la WebQuest aplicada a la adquisición de vocabulario y la lectura.

3. *¿Cuáles son las actividades del “taller de lectura y vocabulario” que, en opinión de los alumnos, facilitan más el afianzamiento del conocimiento del léxico y de las estrategias de lectura?*

Los datos obtenidos en el cuestionario indican que todas las actividades diseñadas en el taller de lectura y vocabulario cumplen con creces los objetivos previstos. Las diferencias entre los valores obtenidos por las distintas actividades no parecen suficientes como para afirmar rotundamente que algún tipo de actividad destaca en relación con las demás. No obstante, observadas las pequeñas variaciones y de acuerdo con los principios psicolingüísticos aplicados al aprendizaje de vocabulario y la lectura (Laufer y Osimo, 1991; Aitchinson, 1994; Singleton, 1999; Pérez Basanta, 1999), nos atrevemos a afirmar que el aprendizaje se ve facilitado por aquellas actividades que requieren que el alumno realice tareas cognitivas profundas y complejas, y ponga en juego un mayor número de estrategias, en contraste con las actividades que se realizan en menos tiempo y con una implicación cognitiva también menor o a un nivel más superficial.

4. *¿Son los recursos aportados para la consulta a lo largo de la WebQuest suficientes para la realización de la tarea? O, por el contrario, ¿necesita el alumno hacer uso de otros recursos para poder realizar la tarea?*

Los datos recogidos en este sentido señalan en la dirección esperada, confirmando que los alumnos no han utilizado apenas recursos externos a los proporcionados. Esto es importante porque nos hace ver que es perfectamente viable el planteamiento de una actividad en la que los recursos hayan sido seleccionados y supervisados por el profesor, con las ventajas que esto aporta sobre todo al evitar la pérdida de tiempo que supondría que el alumno llevara a cabo sus propias búsquedas.

5. *¿En qué medida resultan útiles los materiales de referencia aportados? ¿Cuáles parecen ser más utilizados?*

Según los datos cualitativos del cuestionario y de la observación a través del foro y del correo, los materiales de referencia han resultado útiles en todos los casos. No obstante, se observa que se usan más los que están más conectados directamente con alguna actividad o actividades. Por el contrario, la información sobre las estrategias de lectura o de vocabulario se ha utilizado en menor cantidad.

Esto nos lleva a pensar que la simple adjunción de materiales de referencia no garantiza su uso y aplicación. Si deseamos que los alumnos hagan uso de su contenido será preciso enlazarlos a algún tipo de actividad que entrañe una cierta manipulación cognitiva.

6. *¿Qué tipo de diccionario prefieren utilizar los alumnos: los diccionarios online o los diccionarios en formato papel? ¿Qué diccionario prefieren entre los disponibles online?*

Primeramente hay que decir que no hay duda que la gran mayoría de los alumnos prefieren el uso del diccionario *online*. En segundo lugar, a la vista de los datos del cuestionario y de la observación de los documentos creados con la herramienta de WebCT *Take notes* (v. apéndice II), mediante la cual los alumnos recogían qué tipo de diccionario empleaban en cada búsqueda, podemos afirmar que la mayoría de los alumnos prefieren el diccionario bilingüe *online*, *Cambridge Klett Dictionary*. Esto corrobora que el diccionario se utiliza sobre todo para buscar la traducción de la palabra a la lengua materna.

7. *¿Cómo aprecian los alumnos el trabajo en grupo?*

Las respuestas del cuestionario, los mensajes y la observación directa de la profesora indican que el trabajo en grupo no es un problema, sino más bien al contrario, resulta una experiencia enriquecedora, útil y fácil de desarrollar. No obstante, hay que decir que en este caso el trabajo en grupo ha sido entre parejas lo que puede haber facilitado el entendimiento y el trabajo compartido, no podemos por tanto generalizar esta conclusión a grupos numerosos de alumnos.

8. *¿Cuál es el problema o problemas que se presentan en la realización de la WebQuest?*

Los datos nos indican que el primer problema en la realización de la WebQuest es el factor tiempo. En nuestra opinión este no es un factor a desestimar como nimio, ya que, desde el punto de vista del profesor, el tiempo que se tarda en llevar a cabo una actividad es decisivo a la hora de decidir plantearla de una u otra forma. Además, esto nos lleva a confirmar una de las opiniones que compartimos y más hemos escuchado en relación con la WebQuest, esto es, que la planificación y realización de una WebQuest no se resuelve de manera sencilla y en poco tiempo.

En consecuencia, es preciso tener presente el factor tiempo si se desea que la WebQuest se desarrolle correctamente.

No obstante, si consideramos el factor tiempo un problema puramente circunstancial, no lo son los datos que indican que el principal problema es la falta de comprensión lectora seguido del vocabulario insuficiente.

9. *¿Aumenta la motivación de los alumnos por la lectura con la realización de la WebQuest?*

Según los datos subjetivos del cuestionario y las opiniones expresadas por los alumnos en el foro, se puede decir que aumenta la motivación por la lectura (v. preguntas 5, 11, 16) y esto es así por varias razones:

El aumento de conocimiento léxico y sociocultural hace que se comprenda mejor y por ende que lean con mayor facilidad, lo cual, indudablemente, incrementa la motivación.

La misma práctica de la lectura, a la par, lleva a una mayor comprensión y motivación para leer.

La motivación que el mismo uso de la Web implica.

10. *¿Se produce un incremento de la velocidad lectora tras la realización de la WebQuest?*

Todo parece indicar y así lo revelan las respuestas a varias preguntas del cuestionario (v. preguntas 11 y 16) que la velocidad lectora sí aumenta con la realización de la WebQuest. A este respecto, son significativos los comentarios de los alumnos en las respuestas abiertas que indican que, con la realización de la WebQuest han aprendido a utilizar mejor las estrategias lectoras y a detenerse menos a lo largo de la lectura. Numerosos alumnos destacan que uno de los aspectos en los que más han mejorado es la velocidad lectora, comprendiendo mejor lo que leen aunque lo hagan más rápido.

11. *¿Qué tipo de lecturas prefiere el alumno realizar en la pantalla?, ¿Qué tipo de lecturas prefiere el alumno realizar en formato papel?*

De acuerdo con los resultados del cuestionario resulta manifiesto que la lectura en pantalla es preferible para el tipo de lectura que implica la búsqueda de información de una forma u otra (*browsing, skimming, scanning*). Por el contrario, la

lectura en papel se corresponde más con el estudio convencional y las lecturas que precisan más atención por su profundidad de contenido, es decir la lectura para memorizar y la lectura crítica. Esto ya había sido apuntado en el capítulo 3 de esta tesis, al hablar de la lectura *online* pero no queremos perder la oportunidad de confirmarlo.

Hay que añadir que los alumnos, al preferir la lectura de los periódicos *online*, se están decantando por la lectura informativa y la lectura de entretenimiento *online*.

9.2 Conclusiones

A continuación pasamos a hacer un resumen del diseño experimental y de las conclusiones que se pueden alcanzar a la vista de todo lo expuesto.

El experimento desarrollado en la presente tesis ha partido de la detección de un problema de escasez de conocimiento léxico en alumnos de Filología Inglesa. Para dar respuesta al mismo, se planeó un tratamiento pedagógico mediante un modelo de actividad consistente en una WebQuest aplicada a la adquisición de léxico y a la mejora de la destreza lectora. La WebQuest diseñada en este caso estaba dedicada al tema de la prensa británica. Además, dicho tratamiento se llevó a cabo dentro de un programa modular denominado ADELEX, que consta de distintas actividades que hacen uso de la Web para aumentar la competencia léxica de los alumnos; el programa se instruye a través de la plataforma educativa WebCT. El experimento contó con un pilotaje llevado a cabo el año previo dentro del mismo programa ADELEX pero en un entorno de sitio web en lugar de en una plataforma.

En cuanto al tipo de investigación desarrollada, ésta es del tipo investigación-acción donde el profesor es a la vez el investigador. Dentro del programa ADELEX se instruyó a un grupo de 26 alumnos de la especialidad de Filología Inglesa para que llevaran a cabo una WebQuest, por tanto esta actividad estaba integrada en una unidad mayor como era el programa en sí, lo que proporcionaba continuidad en múltiples sentidos -cumpliendo de esta forma uno de los principios para el diseño de una WebQuest para la enseñanza de segundas lenguas (v. cap. 6). Se trató, pues, de una investigación de un solo grupo al que se

aplicaron instrumentos cuantitativos antes y después del tratamiento, consistentes en un pre-test y post-test para el conocimiento sociocultural, léxico y de comprensión lectora del alumno en relación con la prensa británica. Asimismo, se utilizaron instrumentos cualitativos consistentes en un cuestionario final y la observación directa a través de los foros y el correo electrónico en la plataforma WebCT. Los datos obtenidos se han tabulado estadísticamente con el programa informático SPSS 11.0. Además, una vez analizados los datos cuantitativos y cualitativos de manera independiente, se pasó a la triangulación de los datos para dar mayor consistencia a los hallazgos obtenidos.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las conclusiones que se resumen en los siguientes puntos:

El modelo de WebQuest diseñado con el objetivo de fomentar la adquisición de vocabulario y la mejora de la destreza lectora demuestra ser una estrategia pedagógica altamente eficaz para alcanzar dicho fin.

La práctica de la lectura extensiva e intensiva mediante la estrategia WebQuest es un excelente medio para incrementar la comprensión lectora, la velocidad lectora y la aplicación de las estrategias de lectura.

La WebQuest ofrece una extraordinaria oportunidad de trabajar diferentes campos léxicos relacionados con cualquier tipo de actividad, aunque por la propia naturaleza de la misma es especialmente adecuada para tratar temas conectados con el mundo real y actual.

El diseño del apartado del *proceso* de la WebQuest propuesto en este modelo demuestra ser eficaz, y por tanto nos confirma que debe estar constituido por los cuatro subapartados diseñados por la autora y que, en nuestra modesta opinión, aportan una novedad a esta técnica pedagógica, estos son: *fase de activación del conocimiento previo, taller de lectura y vocabulario, preparación de la tarea y ejecución de la tarea.*

El taller de lectura y vocabulario ha resultado ser un elemento esencial de la WebQuest para la adquisición de vocabulario y mejora de la destreza lectora. Igualmente ha quedado demostrada la eficacia del tipo de actividades incluidas en el mismo.

Los materiales de referencia adjuntos, como parte del abundante andamiaje que acompaña a la WebQuest, son también de gran utilidad. No obstante, es

recomendable, a la vista de los datos obtenidos, que se procure el mayor grado de integración de estos materiales con actividades del taller o de otra parte del apartado del proceso.

La WebQuest resulta ser una actividad altamente motivadora, entre otras razones por el fomento de la autonomía del aprendizaje y por el uso de materiales auténticos relacionados con el mundo real.

En definitiva, tras concluir nuestra investigación podemos afirmar que, basándonos en la relación recíproca entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora (Laufer, 1991, 1992, 1997; Huckin et al., 1993; Grabe y Stoller, 1997; Nation, 2001) y en los modelos constructivistas del aprendizaje (Spiro et al. 1991; Jonassen et al. 1993; Jonassen, 1999; Solé y Coll, 2000;), el modelo de WebQuest (Dodge, 1995a, 1998b; March, 1998a, 2003) aplicado a la adquisición de léxico y a la práctica de la lectura ha demostrado ser una estrategia eficaz que utiliza la Web en beneficio del aprendizaje del inglés como segunda lengua.

9.3 Aportaciones de nuestro modelo y futuras investigaciones

La WebQuest es una de las estrategias de aprendizaje que más auge ha experimentado a nivel mundial desde que su creador Bernie Dodge propuso el modelo original (Dodge, 1995a), en relación con otras actividades similares propuestas para la Web. Pero, como hemos visto en el capítulo 5, la investigación empírica en torno a este modelo ha sido muy escasa. En nuestra modesta opinión, la presente tesis supone una contribución de interés general para el ámbito de la pedagogía de la Web, así como de interés particular para el ámbito de la ELAO relacionado con el uso de la Web como un entorno de aprendizaje, ya que, el diseño de un modelo específico de WebQuest para la adquisición de vocabulario y la mejora de la destreza lectora abre un horizonte de posibilidades hasta ahora inexistentes. Creemos, por tanto, que la aportación de nuestro modesto trabajo no sólo es interesante por haber confirmado que la WebQuest es una estrategia eficaz, sino también por haber desarrollado una labor de investigación recopiladora en

torno a la WebQuest en general y la WebQuest para segundas lenguas que hasta entonces era prácticamente ausente. Ello puede servir de base para futuras trabajos que partiendo de nuestras conclusiones investiguen modelos de WebQuests adaptados a las necesidades propias de cada área.

Por otra parte, en relación con el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua, es de todos conocido que existe un interés renovado en este terreno en los últimos años, las aportaciones de nuestro trabajo creemos que contribuirán a la ampliación de perspectivas, tanto en lo que respecta a la instrucción directa de vocabulario como a la incidental. Así, el taller de nuestro modelo de WebQuest, que incluye un amplio muestrario de actividades de vocabulario de todo tipo realizadas con las herramientas que la Web brinda a los docentes, puede servir de inspiración para la realización de otras muchas actividades.

Asimismo, debemos referirnos a la lectura *online* en una segunda lengua, que es uno de los aspectos de la lectura que más interés está despertando en los últimos años (Ganderton, 1998; Mach, 2003; Anderson, 2003; Hanson-Smith, 2003), de nuevo gracias al desarrollo de la WWW. En nuestra opinión, el modelo de WebQuest aquí propuesto puede contribuir también a las investigaciones que se están desarrollando en ese ámbito y ser un anticipo de futuros trabajos, en una línea semejante de investigación. Un estudio posterior podría tener como centro el estudio más específico de las estrategias lectoras *online*, la investigación en el lenguaje de las herramientas de comunicación, diferentes modelos de tareas o de técnicas, las ventajas psicolingüísticas del aprendizaje promovido por los medios multimedia, o un sin fin de temas más.

Para finalizar, convencida de que existen múltiples vías sin explorar en el terreno de la WebQuest y la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, me gustaría animar a los profesores a llevar a cabo una réplica de este experimento, así como otras investigaciones semejantes en torno al uso de la WebQuest para la práctica y mejora no sólo del vocabulario y la lectura, sino también de otros contenidos lingüísticos como los gramaticales o las distintas destrezas básicas.

Apéndice I. PRUEBAS INICIALES Y FINALES

Secciones 1, 2, 3 y 4 del test inicial y final: schemata, vocabulario específico, vocabulario de titulares y frases de titulares	517
Sección 5 del test inicial: comprensión lectora de un texto	523
Sección 5 del test final: comprensión lectora de un texto	533
Análisis léxico del texto del test inicial.....	545
Análisis léxico del texto del test final	547
Prueba cualitativa: cuestionario	549

News_1_2_3_4 (schemata, specific vocabulary, headline words, headline sentences)

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 7, 2004 18:26

Time allowed: 30 minutes

Number of questions: 19

Question 1 (1 point)

How many British newspapers can you name?

Answer:

Question 2 (3 points)

Do you know the main differences between the following newspapers?

The Guardian and The Sun:

The Times and The Sun:

The Guardian and The Observer:

Equation:

Question 3 (1 point)

What newspapers sell best?

Answer:

Question 4 (1 point)

Which is the most conservative quality paper?

Answer:

Question 5 (10 points)

For each word or phrase in the box, give the translation into Spanish or an explanation in the context of newspapers.

Example: **foreign news**: noticias del extranjero

5Ws and the H:
advertising:
agony aunt:
bias:
bizarre:
bold type:
breaking news:
broadsheets:
byline:
caption:

Equation:

Question 6 (10 points)

For each word or phrase in the box, give the translation into Spanish or an explanation in the context of newspapers

Example: **foreign news**: noticias del extranjero

editorial:
classified ads:
columns:
crosshead:
dateline:
dating:
feature stories:
front page
headline:
home news:

Equation:

Question 7 (10 points)

For each word or phrase in the box, give the translation into Spanish or an explanation in the context of newspapers

Example: **foreign news**: noticias del extranjero

inverted pyramid style :
job advertisements:
layout:
lead paragraph:
left-wing:
masthead:
nationwide:
news story
obituaries:
overseas:

Equation:

Question 8 (10 points)

For each word or phrase in the box, you should give the translation into Spanish or an explanation of the meaning in the context of newspapers.

Example: **foreign news**: noticias del extranjero

page three girl:
popular press:
quality press:
radio and TV schedules:
reports of crime:
reports:
right-wing:
run (the country):
sex stories:
sponsorship:

Equation:

Question 9 (10 points)

For each word or phrase in the box, give the translation into Spanish or an explanation in the context of newspapers.

Example: **foreign news**: noticias del extranjero

sports news review:
stock prices:
support:
tabloids :
the arts:
the intro:
trial:
typography:
weather forecast:
weekly papers:

Equation:

Question 10 (10 points)

Translate the following words with the meaning they usually have in a newspaper headline

(n)= noun; (v)= verb Example: **Back (v)** apoyar

aid (n/v):
axe (v):
awe (n):
back (v):
ban (n/v):
bid (n):
blast (n):
blaze (n):
boost (n/v):
bug (n):

Equation:

Question 11 (10 points)

Translate the following words with the meaning they usually have in a newspaper headline

(n)= noun; (v)= verb Example: **Back (v)** apoyar

clash (n/v):
cop (n):
cut (n/v):
deal (n):
fear (n/v):
flee (v):
gems (n):
haul (n/v):
head (n/v):
hit (v):

Equation: Create equation

Question 12 (10 points)

Translate the following words with the meaning they usually have in a **newspaper headline**

(n)= noun; (v)= verb Example: **Back (v)** apoyar

hold (v):
jet (n):
jobless (adj):
killing (n):
mob (n):
ordeal (n):
oust (v):
plea (n):
pledge (n/v):
poll (n):

Equation: Create equation

Question 13 (10 points)

Translate the following words with the meaning they usually have in a **newspaper headline**

(n)= noun; (v)= verb Example: **Back (v)** apoyar

probe (n/v):
quit (v):
quiz (v):
raid (n/v):
riddle (n):
row (n):
slam (v):
slash (v):
smash (v):
soar (v):

Equation: Create equation

Question 14 (10 points)

Translate the following words with the meaning they usually have in a **newspaper headline**

(n)= noun; (v)= verb Example: **Back (v)** apoyar

spark (v):
squeeze (n/v):
sue (v):
switch (n/v):
talks (n):
toll (n):
top (n):
wed (v):
weep (v):
woe (v):

Equation:

Question 15 (1 point)

Translate the following headline

'Insulted' Owen hits back at his critics

Answer:

Question 16 (1 point)

Translate the following headline

Radcliffe smashes marathon record

Answer:

Question 17 (1 point)

Translate the following headline

Overseas Aid Secretary Clare Short has slammed aid provision in Iraq

Answer:

Question 18 (1 point)

Translate the following headline

Blair switches focus to domestic agenda

Answer:

Question 19 (1 point)

Translate the following headline

Probe into missing cash for schools

Answer:

Initial_News_5_(reading_1)

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 18:13

Time allowed: 6 minutes

Number of questions: 2

Finish

Help

Question 1 (1 point)

Skim the text quickly to understand the main ideas and choose the right answers to complete a true statement:

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that they would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

1. This news story is about:

- a. Blair's problems to get support from his party to the new NHS system.
- b. The government concerns about the privatisation of the NHS.
- c. Blair's problems to get MPs support after the war in Iraq.

Save answer

Question 2 (1 point)

2. Tony Blair's plans are:

- a. To privatise the NHS gradually.
- b. To create a new system with two types of hospitals.
- c. To support non-foundation hospitals with more money from the Treasury.

Save answer

Finish Help

ADELEX

ADELEX

ADELEX

Initial_News_5_(reading_2)

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 18:14

Time allowed: 6 minutes

Number of questions: 1

Finish

Help

Question 1 (1 point)

Scan the text quickly again to find the specific answer the question below:

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that they would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

3. There is a confrontation between:

- a. The Tories and the Chancellor
- b. Tony Blair and a group of Labour MPs
- c. Mr. Brown and the Cabinet

Save answer

Finish

Help

Initial_News_5_(reading_3)

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 18:14

Time allowed: 25 minutes

Number of questions: 7

Finish

Help

Question 1 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the questions below:

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that they would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

Answer the following question as short as possible

Will the conservatives support the Bill on foundation hospitals?

Answer:

Save answer

Question 2 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the questions below:

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that they would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

Answer the following question as short as possible

The spokesman thinks that the Chancellor is going to support Blair's plan. Why?

Answer:

Question 3 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the questions below:

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory

support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that they would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

Why do backbenchers have serious concerns about the Bill?

Equation: Create equation Equation editor

Question 4 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the question below:

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that they would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

What do you think the difference between foundation hospital and non-foundation hospitals may be?

Equation: Create equation

Question 5 (1 point)

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that **they** would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

Find out what the word "**they**" in line 12 refers to?

Answer:

Save answer

Question 6 (1 point)

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to **allay** fears that they would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

From the context, guess the meaning of "**allay**" in line 12

Answer:

Save answer

Question 7 (1 point)

Hospital plans hit trouble

Prime Minister Tony Blair's plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament.

The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new-style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS.

But senior Tories said that, although they supported the idea of foundation hospitals in principle, the Government's Bill was a "dog's breakfast".

The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after 139 Labour MPs rebelled. A motion opposing foundation hospitals has been signed by 133 Labour backbenchers.

Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans. The Commons will vote on the Bill next week.

Downing Street made clear that Mr Blair expects his Cabinet to back him over foundation hospitals after Chancellor Gordon Brown, understood to be resisting the plans, failed to allay fears that **they** would create a two-tier health care system.

Mr Brown refused to deny a suggestion by MPs on the Treasury select committee that non-foundation hospitals would lose out on money because the new-style trusts had fundraising powers.

Asked whether the Prime Minister would expect the Chancellor to energetically support the plans, Mr Blair's official spokesman said: "In terms of collective responsibility in the Cabinet, that remains the position."

Find a synonym of "**mean/signify**" in paragraph 4.

Answer: |

Save answer

Finish Help

Final_News_5_(reading_1)

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 18:14

Time allowed: 8 minutes

Number of questions: 2

Finish

Help

Question 1 (1 point)

Skim the text quickly to understand the main ideas and choose the right answers to complete a true statement:

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

1. This news story is about:

- a. A report from the Central for Police Studies about illegal immigration.
- b. A new proposal of the Tories to stop non-British citizens using the NHS without paying for the service.
- c. A new proposal of the Health Secretary, Alan Milburn, to stop illegal immigrants being treated by the NHS.

Save answer

Question 2 (1 point)

2.The new Tory policy consists of:

- a. Producing an entitlement card for every UK citizen.
- b. Reducing waiting lists at the NHS.
- c. Opening investigation by immigration authorities.

Save answer

Finish Help

Final_News_5_(reading_2)

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 18:15

Time allowed: 6 minutes

Number of questions: 1

Finish

Help

Question 1 (1 point)

Scan the text quickly again to find the specific answer to the question below:

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

3. At present, foreigners living in the UK have to pay for medical treatment:

- a. in any case.
- b. if they don't have an entitlement card.

c. If they have lived in the UK less than 12 months.

Save answer

Finish Help

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

Final_News_5_(reading_3)

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 18:15

Time allowed: 25 minutes

Number of questions: 7

Finish

Help

Question 1 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the questions below:

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

Answer the following question as short as possible:

In what way does the so-called "health tourism" affect UK citizens who pay their taxes?

Answer: |

Save answer

Question 2 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the questions below:

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

Answer the following question as short as possible

In which case does Liam Fox accept medical treatment to everybody?

Answer: |

Save answer

Question 3 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the questions below:

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

What would happen if people tried to get medical treatment without an entitlement card? Why?

Equation: Create equation Equation editor

Question 4 (1 point)

Read the text again **more carefully** and answer the question below:

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

Do you think that entitlement cards will be finally issued? Why?

Equation:

Question 5 (1 point)

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed

the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

Find out what the word **"they"** in paragraph 6 refers to?

Answer: |

Save answer

Question 6 (1 point)

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

From the context, guess the meaning of "issued" in paragraphs 1 and 2

Answer: |

Save answer

Question 7 (1 point)

Tories urge entitlement cards to cut NHS abuse

Patients should be issued with "entitlement cards" to stop illegal immigrants abusing the National Health Service, the Tories said yesterday.

Liam Fox, the shadow health secretary, said the cards, which would be issued to every UK citizen, would stop so-called "health tourists" being treated at the taxpayers' expense.

He also called for immigrants to be screened for conditions such as HIV and tuberculosis before being allowed into the country. "The NHS is becoming the health equivalent of Disneyland for tourists," Dr Fox claimed. "Hundreds of thousands of people who have failed the asylum process are trying to use our healthcare system. This means British citizens waiting for treatment have to wait longer."

The new Tory policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by Harriet Sergeant for the Centre for Policy Studies.

In theory, foreigners who have lived in the UK for less than 12 months are supposed to pay for NHS treatment. But hospitals often do not check patients' entitlements.

According to the CPS report, which was published in detail in The Daily Telegraph, some people are coming to the UK, legally or illegally, with the sole purpose of obtaining medical treatment they could not obtain or afford at home.

As a doctor, Liam Fox accepted that the NHS had an obligation to give emergency treatment to those in need.

But people unable to produce an entitlement card would subsequently be open to investigation by immigration authorities. "There would be a big disincentive to use the system illegally because

people may well end up being deported."

A spokesman for Alan Milburn, the Health Secretary, claimed that the Tories were exaggerating the scale of the "health tourism" problem.

But ministers were looking at the case for introducing entitlement cards, and a government review was already considering what could be done to stop immigrants importing diseases such as HIV and TB.

Find a synonym of "**authorisation**" in paragraph 1.

Answer:

ADELEX

ADELEX

ADELEX

WEB VP OUTPUT FOR FILE: Untitled

Recategorized words: None

Note: In the output text, punctuation (but not sentence capitalization) is eliminated; figures (1, 20, etc) are replaced by the word *number*; contractions are replaced by constituent words; type-token ratio is calculated using constituents; and in the 1k sub-analysis content + function words may sum to less than total (depending on user treatment of proper nouns, and program decision to class numbers as 1k although not contained in 1k list).

	Families	Types	Tokens	Percent				
First 500: ...	...		(144)	(57.83%)				
K1 Words (1 to 1000):	78	89	171	68.67%	...	...	(99)	(39.76%)
Function:								
		Content:			...	...	(71)	(28.51%)
K2 Words (1001 to 2000):			16	18			24	9.64%
AWL Words (academic):			14	14			24	9.64%
Off-List Words:			?	22			30	12.05%
			108+?	143			249	100%

Words in text (tokens): 249
 Different words (types): 143
 Type-token ratio: 0.57
 (Tokens per type: 1.74)
 Function-content ratio: 0.40

Onlist Tokens: 219
 Onlist Types: 121
 Onlist Type-Token: 0.55
 Onlist Families: 108
 Onlist Family/token: 0.49
 Onlist Family/type: 0.89

Output text: **Hospital plans hit trouble Prime Minister Tony Blair plans for foundation hospitals have run into trouble after the Conservatives warned he could not rely on their support to get the legislation through Parliament The Government already faces a major rebellion by Labour backbenchers who are concerned that the new style trusts amount to a creeping privatisation of the NHS But senior Tories said that although they supported the idea of foundation hospitals in principle the Government Bill was a dog breakfast The warning spells bad news for the Prime Minister because he was forced to rely on Tory support in the Commons on a vote on war in Iraq after number Labour MPs rebelled A motion opposing foundation hospitals has been signed by number Labour backbenchers Even MPs normally loyal to Mr Blair have concerns about the plans The Commons will vote on the Bill next week Downing Street made clear that Mr Blair**

expects his **Cabinet** to back him over **foundation hospitals** after **Chancellor Gordon Brown** understood to be **resisting** the plans failed to **allay** fears that they would **create** a two **tier** health care system **Mr Brown** refused to **deny** a suggestion by **MPs** on the **Treasury select committee** that **non foundation hospitals** would lose out on money because the new **style** trusts had **fundraising** powers Asked whether the **Prime Minister** would expect the **Chancellor** to **energetically** support the plans **Mr Blair** official **spokesman** said In terms of **collective responsibility** in the **Cabinet** that remains the position

Token List

0-1000 [families 78 : types 89 : tokens 171] a a a a a a about after after after already although amount are asked back bad be because because been bill bill but by by by care clear committee commons commons concerned concerns could dog even expect expects faces failed fears for for forced get had has have have he he him his idea in in in in in into lose made minister minister minister money mr mr mr new new news next not number number of of of official on on on on on on on out over plans plans plans plans plans position powers refused remains run said said signed street suggestion support support support supported system terms that that that that that the the the the the the the the the the the the the the the the the their they they through to to to to to to to to to trouble trouble trusts trusts two understood vote vote war was was week whether who will would would would

1001-2000 [16:18:24] breakfast brown brown collective creeping government government health hit hospital hospitals hospitals hospitals hospitals hospitals loyal motion opposing resisting responsibility spells treasury warned warning

AWL [14:14:24] create deny energetically foundation foundation foundation foundation foundation labour labour labour legislation major non normally prime prime prime principle rely rely select style style

OFF LIST [?:22:30] ally backbenchers backbenchers blair blair blair blair cabinet cabinet chancellor chancellor conservatives downing fundraising gordon iraq mps mps mps nhs parliament privatisation rebelled rebellion senior spokesman tier tony tories tory

Processing time: 2.92 CPU seconds.

WEB VP OUTPUT FOR FILE: Untitled

Recategorized words: None

Note: In the output text, punctuation (but not sentence capitalization) is eliminated; figures (1, 20, etc) are replaced by the word *number*; contractions are replaced by constituent words; type-token ratio is calculated using constituents; and in the 1k sub-analysis content + function words may sum to less than total (depending on user treatment of proper nouns, and program decision to class numbers as 1k although not contained in 1k list).

	Families	Types	Tokens	Percent				
First 500: ...	...		(201)	(61.47%)				
K1 Words (1 to 1000):	106	122	228	69.72%	...	...	(140)	(42.81%)
Function:								
		Content:			...	...	(88)	(26.91%)
K2 Words (1001 to 2000):			14	16	28			8.56%
AWL Words (academic):			15	19	24			7.34%
Off-List Words:			?	32	47			14.37%
			135+?	189	327			100%

Words in text (tokens): 327
 Different words (types): 189
 Type-token ratio: 0.58
 (Tokens per type: 1.73)
 Function-content ratio: 0.43

Onlist Tokens: 280
 Onlist Types: 157
 Onlist Type-Token: 0.56
 Onlist Families: 135
 Onlist Family/token: 0.48
 Onlist Family/type: 0.86

Output text: **Tories** urge entitlement cards to cut NHS abuse Patients should be issued with entitlement cards to stop illegal immigrants abusing the National Health Service the **Tories** said yesterday **Liam Fox** the shadow health secretary said the cards which would be issued to every **UK** citizen would stop so-called health tourists being treated at the taxpayers expense He also called for immigrants to be screened for conditions such as **HIV** and **tuberculosis** before being allowed into the country The **NHS** is becoming the health equivalent of **Disneyland** for tourists **Dr Fox** claimed Hundreds of thousands of people who have failed the **asylum** process are trying to use our **healthcare** system This means **British** citizens waiting for **treatment** have to wait longer The new **Tory** policy has been drawn up in response to concerns set out last month in a report written by **Harriet Sergeant** for the Centre for **Policy Studies** In theory foreigners who have lived in the **UK**

Evaluación de la WebQuest

A continuación califica del 1 al 4 según los valores dados o elige las respuestas entre las que se ofrecen.

1 En conjunto, la realización de esta WebQuest fue útil para el aprendizaje de los siguientes aspectos:

	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Vocabulario	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Destreza lectora	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Cultura	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>

2 Para qué otros aspectos ha sido útil?

3 ¿Qué problemas has encontrado en la realización de este módulo?
Ordénalos por orden de importancia asignando un número diferente a cada uno

	1 Menos problema	2	3	4 Más problema
Falta de tiempo	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Falta de vocabulario	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Problemas en el trabajo con la pareja	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Problemas de comprensión lectora	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>

4 El trabajo por parejas ha sido una experiencia

	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Fácil	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Útil	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Enriquecedora	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Compartida al 100%	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>

5 Comenta alguna ventaja (si la hay) de trabajar con la WebQuest en relación con el aprendizaje tradicional

6 Comenta alguna desventaja (sí la hay) de trabajar con la WebQuest en relación con el aprendizaje tradicional

7 ¿Qué parte de la WebQuest te ha resultado más difícil?

Asigna un número distinto a cada una por orden de dificultad:

	1 menos difícil	2 un poco más	3 bastante difícil	4 más difícil	5 la más difícil
La "treasure hunt"	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
1ª y 2ª parte del "workshop" (newspaper elements & headlines)	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
3ª y 4ª parte del "workshop" (text structure & front pages)	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
La selección de las noticias	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
La creación de las "front pages"	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>

8 ¿Cuántas horas has empleado en la realización de cada una de las

siguientes partes de la WebQuest?

	1 de 1/2 a 1 h.	2 de 1 a 2 h.	3 de 2 a 3 h.	4 de 3 a 4 h.	5 más de 4 h
"Treasure hunt"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Workshop "newspaper elements"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Workshop "headlines"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Workshop "text structure"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Workshop "front pages"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Selección de noticias	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
Elaboración de "front pages"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

9 ¿Que parte de la WebQuest crees que ha influido más en la adquisición y afianzamiento de vocabulario?

Asigna un número distinto a cada parte por orden de importancia de menor (1) a mayor (4)

	1 menos importancia	2 un poco más	3 más	4 más importancia
La "treasure hunt"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
Los ejercicios del "workshop"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
La selección de las noticias	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>
La creación de las "front pages"	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>

10 El objetivo del apartado **treasure hunt** era introducir el tema central de esta WebQuest, es decir la prensa británica.

¿En qué medida crees que las actividades planteadas en dicha treasure hunt ayudaban a cumplir los siguientes objetivos?

1	2	3	4
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Nada	Algo	Bastante	Mucho
Introducir los distintos tipos de prensa.			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer los principales periódicos británicos y las diferencias entre ellos.			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar a conocer los estructura y elementos básicos del lenguaje periodístico.			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 El objetivo global del apartado **workshop** era adquirir y afianzar conocimientos sobre distintos aspectos de la prensa británica.

¿En qué medida crees que las actividades planteadas en dicho workshop ayudaban a cumplir los siguientes objetivos?

1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Afianzar conocimientos adquiridos en la "treasure hunt"			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir y afianzar conocimientos acerca de las "headlines" en la prensa británica			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conocer la estructura de distintos tipos de noticias			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivar la lectura de noticias			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incrementar la velocidad lectora			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incrementar la comprensión lectora			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 A continuación encontrarás todos los **ejercicios realizados en el workshop** por orden de aparición, (puedes visitar la página en [esta otra ventana](#) para recordar en qué consistía cada uno de ellos)

Calificalos del 1 al 4 según creas que han servido para **afianzar los conocimientos que se trabajaban**

1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Newspaper Elements A short answer quiz (traducción de términos)			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Newspaper Elements B **Drag and drop exercise** (unir palabras e

imágenes)

Headlines A short answer quiz (reescribir el titular)

Headlines B short answer quiz (encontrar un sinónimo en el texto)

Headlines C memory (unir palabras y traducción)

Headlines C matching 1 (unir sinónimos)

Headlines C matching 2 (completar headlines)

Headlines C BBB quiz (elegir la "headline word" adecuada)

Headlines C Revision quiz 1 and 2 (unir "headline words" con definiciones)

Headlines D short answer quiz (siglas y acrónimos)

Headlines E matching quiz (unir titulares de periódico según estilo e ideología)

Text Structure A multiple choice quiz (unir titulares y artículos)

Text Structure B and C assignment 2 (feature and news stories)

Front Pages paragraph quiz (buscar una misma noticia en distintos periódicos)

13 A lo largo de la WebQuest

1 Nada 2 Algo 3 Bastante 4 Mucho

¿Has encontrado la respuesta a las preguntas planteadas fácilmente en los enlaces seleccionados?

¿Has utilizados otros recursos o enlaces no seleccionados por la profesora para esta webquest?

- 14** Los materiales de referencia utilizados en esta WebQuest han sido preparados con objeto de ayudarte en la realización de la misma.

¿En qué medida te han resultado útiles cada uno de estos materiales?

	1 Nada	2 Algo	3 Bastante	4 Mucho
Lista de "transition words"	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Hoja con explicación de "headline words"	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
Listado de "headline words" en formato doc. para completar con traducción	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
"Reading strategies"	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
"Vocabulary strategies"	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
"Newspaper table "	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>
"Front page templates"	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>

- 15** Ordena del 1 al 5 los diccionarios según el uso que has hecho de ellos. Asigna un número diferente a cada diccionario.

	1 Menos usado	2	3	4	5 Más Usado
Cambridge Klett dictionary (bilingual)	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
Cambridge dictionaries (monolingual)	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
Merriam Webster dictionary	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
Wordsmyth dictionary	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>
Diccionario en formato papel	<input type="button" value="1"/>	<input type="button" value="2"/>	<input type="button" value="3"/>	<input type="button" value="4"/>	<input type="button" value="5"/>

- 16** Contesta las siguientes preguntas acerca de la lectura on line:

1 2 3 4
Nada Algo Bastante Mucho

¿Crees que tras la realización de esta WebQuest ha mejorado tu destreza lectora online?

1 2 3 4

¿En qué ha mejorado?

17 Continuando con la lectura on line

1 2 3 4
Nunca A veces Casi siempre Siempre

¿Has aplicado las estrategias de lectura recomendadas en los materiales de referencia?

1 2 3 4

¿Con qué frecuencia has utilizado el diccionario cuando no comprendías alguna palabra clave (keyword)?

1 2 3 4

¿Con qué frecuencia has utilizado el diccionario cuando no comprendías alguna palabra NO clave?

1 2 3 4

18 Después de la experiencia de leer periódicos en Internet, **elige qué afirmaciones de las siguientes coinciden con tu opinión**

- Prefiero leer la prensa en formato papel
- Prefiero leer la prensa en Internet

19 Y

- Prefiero utilizar los diccionarios online o digitales
- Prefiero utilizar el diccionario en formato papel

20 Me resulta más fácil leer en la pantalla en lugar de en papel cuando se trata de. **Ordena por orden de menor a mayor asignando un número distinto a cada una.**

1 2 3 4
Menos fácil Más fácil

Buscar información

1 2 3 4

Lecturas entretenidas

1

2

3

4

Estudiar

1

2

3

4

Lecturas profundas

1

2

3

4



Apéndice II. DATOS ANEXOS AL CAPITULO 8

Respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario:

Pregunta 2	559
Pregunta 5	560
Pregunta 6	561
Pregunta 16	562
Ejemplos de correos electrónicos entre la profesora y los alumnos	563
Ejemplos de mensajes enviados al foro	564
Ejemplos de notas electrónicas (<i>take notes</i>)	565

Evaluación de la WebQuest

2	Para qué otros aspectos ha sido útil?
1	Para aprender a trabajar con el ordenador
2	conocimiento de la sociedad británica, noticias de actualidad, etc
3	Para obtener información sobre los periódicos en UK porque la verdad es que no tenía ni idea. Además he podido ver ejemplos de los mismos mientras trabajaba con ellos.
4	Para ver que hay otras formas mucho mejores de aprender que estudiando un libro simplemente. Nos ha hecho ver la cantidad de recursos que hay en internet para mejorar en un idioma
5	creo que ha sido útil para otros aspectos, pero los más importantes son los citados arriba, sobre todo la cultura
6	entender como funciona la prensa y sus vínculos culturales
7	Para aprender más usos de internet y sacarle partido a lo que nos ofrece, sobre todo para la cultura.
8	COMO APOYO PARA LA ASIGNATURA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS. PARA APRENDER MÁS SOBRE INTERNET
9	desde mi punto de vista para lo que más me ha servido es para enriquecer mi vocabulario. también ha sido muy útil para familiarizarme más con los periódicos ingleses y tener más facilidad para entender tanto una noticia como un titular, que solían resistirse...
10	para el dominio y conocimiento de la red
11	Realmente tengo que decir que he adquirido un gran manejo con internet, tengo gran soltura a la hora de moverme por la red
12	PARA MANEJAR MEJOR EL ORDENADOR E INTERNET
13	Bajo mi punto de vista también ha sido útil para familiarizarnos con la lectura periodística, cultura inglesa y el saber seleccionar noticias de periódicos.
14	I think that for knowing more about English newspapers and about England and its customs.
15	PARA CONOCER UN POQUITO MAS LOS PERIODICOS INGLESES Y AFICIONARNOS MAS A LA LECTURA
16	PARA CONOCER LOS DISTINTOS PERIODICOS INGLESES Y AFICIONARME A SU LECTURA, QUE CREO BASTANTE PROVECHOSA.
17	Para la expresión escrita de un determinado tipo de texto.
18	Para navegar más rápido por la red, y aprender cómo se estructuran los periódicos ingleses.
19	Para acostumbrarnos a leer la prensa inglesa a menudo.
20	Aprender nuevas direcciones de periódicos en la red
21	para desenvolvernos bien con el ordenador, buscadores, ver las posibilidades de práctica del inglés en internet, etc.
22	Personalmente para la agilidad en la práctica de asignaturas virtuales y en el aprendizaje de vocabulario específico de internet.
23	Para manejar mejor navegando por la web y para tomarle el gusto a la lectura de noticias
24	Creo que me ha servido mucho para aprender a encontrar información de la cultura inglesa y para familiarizarme con el tipo de noticias que dan los periódicos allí.
25	para aprender a leer periódicos que no lo había hecho mucho en inglés y utilizar internet para aprender de la sociedad británica
26	para adquirir rapidez y soltura utilizando los diccionarios y recursos online y para aprender información interesantes que a veces sentíamos que no se les presta más atención en la carrera. Además crea el buen hábito de que leamos más periódicos en Inglés.

Copyright ©1999-2003 [MarketTools, Inc.](#) All Rights Reserved.

No portion of this site may be copied without the express written consent of MarketTools, Inc. [Trademark Notice](#)

Evaluación de la WebQuest

5	Comenta alguna ventaja (si la hay) de trabajar con la WebQuest en relación con el aprendizaje tradicional
1	Le dedicas el tiempo necesario en casa, con la información a mano sin perder el tiempo en ir de biblioteca en biblioteca.
2	es mas ameno
3	Estás mucho más entretenido y te resulta hasta un poco más ameno.
4	Opino que es más completo y ameno.
5	En mi opinión una de las ventajas que tiene es que es original, se sale de lo convencional y llama la atención, por lo que se presta más interés.
6	es mucho mas ameno y divertido
7	Tienes todo en el ordenador, y no tienes que estar de un sitio para otro. Es mas rapido y efectivo, Al menos en mi caso
8	APRENDES DE UNA MANERA MÁS RELAJADA Y DIVERTIDA, CON LO CUAL, LA MAYORÍA DE LOS TÉRMINOS SE GRABAN EN LA LONG-TERM MEMORY.
9	Corrección al momento, aprendemos de nuestros errores y vemos cuáles son...
10	adquieres mucho mas dominio en la red, mas vocabulario y mas información al alcance de tu mano
11	Es más rápido, cómodo y entretenido, y he de decir que aprendes muchísimo y adquieres gran soltura
12	CREO QUE EL APRENDIZAJE ES MÁS RÁPIDO Y ENTRETENIDO
13	La ventaja que tiene es que todo va más deprisa y tienes más tiempo. Y también aprendes a familiarizarte con otros medios de información, estudio..., y no sólo utilizar el mismo
14	Creo que se disponen de muchos más medios para usarlos a la hora de buscar información y también que son mucho más adsequibles ya que con un 'clic' (o dos) encuentras cualquier cosa en internet.
15	LA MOTIVACION
16	PARA MI, TRABAJAR CON LA WEBQUEST HA SIDO MUY ENTRETENIDO, CREO QUE SU PRINCIPAL VENTAJA ES LA MOTIVACIÓN. OTRA VENTAJA ES QUE EN ALGUNOS EJERCICIOS HAY CORRECCIÓN INMEDIATA.
17	Se te hace más ameno hacerlo mediante el internet que si tuviéramos que leer periódicos e ir recortando las noticias. También porque te informas y ves las noticias de otros países a la vez de que ves como funcionan los periódicos.
18	al ser más novedoso te engancha más, y es mas entretenido.
19	veo muchas ventajas: motiva más trabajar en internet, es más entretenido y no se hace tan pesado, aunque se gasta mucho tiempo
20	Con la webquest es una forma de aprendizaje mas amena ya que a la vez que estas trabajando te informas de noticias
21	aprendes mas porque es mas entretenido, lo haces con mas ganas.
22	en mi opinión el aprendizaje es más motivador y se aprende haciendo actividades sin darse uno cuenta.
23	trabajar con la webquest es más útil porque en el aprendizaje tradicional sólo se aprende, por ejemplo vocabulario, de un sólo tema. Pero al tratarse de periódicos se aprende el tema de los periódicos, los temas de los que los periódicos hablan, que son muy variados y además se aprende cultura en una sola lección.
24	te motiva más y aunque se lleva muchas horas se trabaja sin pensarlo.
25	La webquest proporciona la facilidad de trabajar con un montón de herramientas a la misma vez, y aque esta todo a tu alcance, lo puedes abrir en varias ventanas, y al final llegas a acostumbrarte e incluso llega a gustar mas que la manera tradicional porque es mas rapido y mas entretenido.
26	primeramente estamos utilizando el ordenador, y cogiendo soltura con las posibilidades que tanto la máquina como la web nos ofrecen. Estamos aprendiendo cosas nuevas de una forma interactiva. Posiblemente si hubiésemos tenido que aprender todo esto del papel y estudiarlo nos quejaríamos mucho más y aprenderíamos menos. Por último, me gusta porque estoy a favor del aprendizaje autónomo, no siempre siguiendo lo dictado en clase. Que el alumno ponga interés en encontrar las respuestas a unas preguntas guiadas, es un buen método de aprendizaje.

Evaluación de la WebQuest

6	Comenta alguna desventaja (sí la hay) de trabajar con la WebQuest en relación con el aprendizaje tradicional
1	La incompatibilidad con el resto de asignaturas o el sistema educativo,mas empeñado en tenernos en las aulas que en enseñarnos a aprender.En gran parte eso hace que tengamos menos tiempo que dedicarle a esta asignatura bastante mas amena y educativa.
2	se depende del ordenador, y de las cuestiones tecnicas
3	Una desventaja, desde mi punto de vista, es que el ordenador cansa mucho,eso puede producir perdida de atención. Además en mi opinión el aprendizaje convencional (alumno-profesor, si es que se refiere a esto) es muy importante hacerlo directo.
4	el dolor tan terrible de ojos después de pasar tantas horas frente al ordenador
5	Desventaja... para mi esta vez todo han sido ventajas. Quizás lo malo haya sido el tener que hacer obligatoriamnete un Take Notes. No se si era el sitio para ponerlo, pero tenía que decirlo para que este test fuera totalmente sincero :)
6	QUE SI LLEVAS MUCHO TIEMPO DELANTE DEL ORDENADOR,LA VISTA ACABA DESTROZADA.
7	Simplemente la conexión a internet. los que, como yo, no tenemos internet en nuestro piso hemos tenido que desplazarnos a diario y a veces no teníamos tiempo... Por lo demás un 10, tanto en apoyo y ayuda personal como la forma en que hemos sido tratados, que a pesar de ser una asignatura virtual hemos estado muy "personally involved". Gracias
8	debes de tener ordenador en casa ya que si no lo tienes lo de estar todos los días en los cybers.....es bastante costoso y se pierde tiempo
9	CREO QUE SE DEDICA MÁS TIEMPO
10	Lo mismo que es una ventaja, yo también creo que estar sólo con Internet también es una desventaja ya que no es bueno.
11	La verdad es que hay que dedicarle muchas horas, como a todo, pero cansa mucho porque estar frente al ordenador mucho tiempo es también un poco aburrido, y te molesta la espalda o la vista.
12	EL NO TENER INTERNET Y PASARTE LOS DIAS EN UN CIBER.
13	SI NO TIENES INTERNET EN CASA ES UN PROBLEMA POR QUE NO TIENES LA LIBERTAD DE TRABAJAR CUANDO QUIERAS.
14	No veo ninguna.
15	la lentitud del ordenador algunas veces.
16	se aprende mucho pero de todo un poco. tradicionalmente se aprende más profundamente.
17	La misma ventaja puede ser a la vez un inconveniente ya que puede llegar a distraer demasiado
18	el hecho de no tener un material en papel que consultar en cualquier momento sin necesidad de conectarse.
19	personalmente hablando, el cansancio de estar tanto rato frente a la pantalla porqeu es dañino para la vista y al acabeza,
20	los problemas técnicos que ocurren inesperadamente.
21	que en algunas cosas te limitas al corta y pega, pero esto se soluciona poniendo un poco de interés por parte del alumno.

Copyright ©1999-2003 [MarketTools, Inc.](#) All Rights Reserved.

No portion of this site may be copied without the express written consent of MarketTools, Inc. [Trademark Notice](#)

Evaluación de la WebQuest

16	¿En qué ha mejorado?
1	Probablemente en el scanning, buscar la noticia concreta en un texto
2	Al aumentar el vocabulario aumenta también la capacidad de comprensión
3	He mejorado en rapidez y he aprendido algunas estrategias útiles para ceñirme a los ejercicios y no malgastar mi tiempo.
4	Me pierdo menos leyendo en internet porque comprendo mejor y con más rapidez
5	Creo que ahora me resulta más fácil leer noticias y sacar más rápidamente la información más importante.
6	entender las noticias en menos tiempo del que anteriormente tardaba
7	Quizás ya no me paro tanto, y en los periódicos leo el principio y algo del final, y parece que más o menos me entero de toda la noticia
8	LEO MÁS RÁPIDO E INTENTO DEDUCIR LAS PALABRAS POR EL CONTEXTO
9	conozco más palabras por lo que leo con más facilidad y velocidad
10	sabes que es lo que tienes que leer, el lugar y como
11	No puedo decir que he mejorado tanto como en otras habilidades, pero me ha servido ya que he aprendido a examinar el texto rápidamente sin detenerme en todos los detalles. Ahora suelo leer el primer y último párrafo para captar las ideas principales.
12	AHORA SOY CAPAZ DE ENTENDER PERIÓDICOS Y DE DARLA IMPORTANCIA SOLO A LAS COSAS QUE LA MERECE
13	Ha mejorado en el sentido de saber leer mejor y más cosas sin estar mucho tiempo conectada al ordenador, y también a saber qué links o páginas web tengo que saber para buscar la información deseada.
14	I've learnt to read more deeply but also to look for the main ideas of the texts. However, I have to improve my reading.
15	AHORA SOY CAPAZ DE SACAR LAS IDEAS PRINCIPALES DE UN TEXTO MÁS RÁPIDAMENTE, E INCLUSO LEER SOLO LO NECESARIO PARA LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO. ADEMÁS EL VOCABULARIO TÍPICO DE LOS PERIÓDICOS ME HA AYUDADO MUCHO.
16	AHORA PUEDO SACAR LAS IDEAS PRINCIPALES DE UN TEXTO MÁS RÁPIDAMENTE Y TAMBIÉN, GRACIAS AL VOCABULARIO OBTENIDO, ENTIENDO LAS NOTICIAS MEJOR.
17	Sobre todo en las noticias periodísticas, en saber donde está la información importante en la página. También en llegar a la información deseada comprendiendo lo anterior.
18	en leer más rápido y con más fluidez las noticias
19	En la comprensión de las noticias porque entiendo mejor el vocabulario
20	Ahora se busca más rápido la información que me interesa, diferenciándola de la no relevante
21	en saber leer solo lo que me interesa y localizar la información con más rapidez
22	Ahora comprendo mejor los artículos de los periódicos, y los leo más rápido.
23	Ha mejorado sobre todo en la comprensión de noticias en los periódicos británicos, también ha sido muy útil para mi conocimiento de las headlines y el vocabulario específico que contiene. Otro rasgo importante a destacar es la comprensión lectora en general.
24	Simplemente digamos que no sólo he adquirido un buen hábito sino que además tengo mucha más soltura leyendo esta clase de textos y no sólo en internet, y sobre todo he adquirido interés y self-confidence cuando lo hago.
25	En leer con más fluidez y comprender más vocabulario específico de noticias
26	en leer más rápido y comprender más lo que leo sin usar diccionario

Copyright ©1999-2003 [MarketTools, Inc.](#) All Rights Reserved.

No portion of this site may be copied without the express written consent of MarketTools, Inc. [Trademark Notice](#)

Subject: Isabel

Message no. 875

Author: MARIA ANGELES FUENTES DOMINGUEZ

Date: Monday, June 9, 2003 19:04

Hola Isabel! Espero que no te estemos agobiando demasiado con las preguntillas pero siento decirte que allá vá una :) En las frontpages que tenemos que hacer, podemos poner los headlines de las noticias, una parte de la noticia y luego puntos suspensivos, no? Lo digo porque entre economía, política, medio ambiente, cultura, Uk, overseas... recopilando toda una semana, si te tenemos que poner la noticia entera nos entrará muy poquito. No es que vayamos a poner 200 noticias en la frontpage, pero sí que tendrá que ser una frontpage atípica, no? al fin y al cabo resumimos una semana, no 24 horas. Si no estás de acuerdo con esta idea, dimelo lo antes posible y más o menos qué número de noticias estimas que sería lo más adecuado entonces. Muchísimas gracias por estar ahí.

Subject: about "progress"

Message no. 781

Author: MARIA ANGELES FUENTES DOMINGUEZ

Date: Monday, May 19, 2003 17:35

hello! I have been having a look at my progress in this course, and although how much I have progressed is something to do with how much I have learnt, and not with statistics, I'd like to know what those "organized pages" and "questions" are. I seem to be low at them. many thanks.

Subject: Re: headlines C

Message no. 799

Recipient: PILAR BAÑON LOPEZ

Date: Friday, May 30, 2003 12:04

Las actividades de las headlines C son varios ejercicios que están en los recuadritos justo debajo: "Memory Matching 1", etc. si pinchas en la patata no se abre nada porque eso sólo señala que son del tipo de hotpotatoes que no va aparecer nota reflejada en tu "progress". Es decir, que si funcionan, prueba a pinchar en ellos y verás. Por cierto, siento no haber contestado en un par de días pero no he podido utilizar Intenet. Pero ya he resuelto el problema y estoy aquí para cualquier duda,

Y sí, las noticias son auténticas,

Isabel

In message 795 on Wednesday, May 28, 2003 14:48, PILAR BAÑON LOPEZ (48468782) writes:

>acabo de intentarlo y tampoco he podido abrir las
>actividades que hay. Mientras que se puedan hacer antes
>del examen para practicar más... no hay problema. otra
>cosa: las noticias del multiple choice quiz, son
>auténticas? es que me parece lamentable lo del príncipe
>Andrew y lo de los ladrones, por no hablar de la
>oficial.vaya mundo!!
>

Subject: doubt!!

Message no. 862

Author: ALEJANDRA VICEIRA COBO

Date: Friday, June 6, 2003 17:47

Tengo unas dudillas con respecto a las front pages: 1. ¿ tenemos que poner las noticias enteras o sólo los titulares y la foto si tienen?

2. ¿tenemos que ponerle algún título al periódico, o le ponemos el nombre de alguno de los que hayamos utilizado?

Gracias

Subject: Dudillas

Message no. 785

Author: M TERESA DOMINGUEZ AGUAYO

Date: Wednesday, May 21, 2003 19:52

Hola Isabel, me han surgido algunas cosillas y me gustaría que me las solucionaras. Haciendo lo de las abreviaturas no veo qué significa la de BRITS (yo he puesto britons pero en el hot potatoe, me la da como mal). Y dp, me gustaría aclarar significados de la lista de palabras: -Infographics -Stock Market report -The Arts (¿tiene q ver con la sección de cultura de los periodicos?) -The Intro -Typography (¿tipo de letra?)

Las demas creo saberlas todas, pero con estas no estaba muy segura. Muchas gracias por todo!

Mariate

(Ah!, se me olvidaba decirte. Lo he puesto en el foro, pero te lo escribo por aquí tb: El hot potatoe de la parte C de los headings en el workshop II no está activado) Me está gustando mucho este modulo. Hasta el viernes!

Subject: **Gracias, Gracias, Gracias!**

 [Close](#)

[Reply](#) [Reply privately](#) [Quote](#) [Download](#)

Message no. 718

Author: MONICA PALACIOS LOBATO

Date: Tuesday, May 13, 2003 16:20

Hola a todos/as!!!! estoy un poco agobiada con todo esto que se avecina y ademas con el final de carrera, nunca mejor dicho porque esto parece un spring final. Por otra parte estoy contenta: 1º porque tenemos mas tiempo para hacer los ejercicios del modulo y 2º porque ya veo que hay mucha respuesta tutorial en este forum. Yo tengo varias dudas que plantear pero a veces antes de plantearlas ya estan aclaradas asi que me alegro de que esto funcione asi de rapido y lo agradezco. Como en su momento soy d elas que me quejo, ahora tambien lo quiero agradecer. UN SALUDO PARA TODOS/AS Y ALTORO!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Subject: **Re: interesting this new module**

Message no. 686 [Reply of: no. 683]

Author: ALEJANDRA VICEIRA COBO

Date: Saturday, May 10, 2003 16:21

I like this module lots and I find it quite interesting. I'm learning lots of things, for example I didn't know that the picture of a naked girl could make a paper as famous as The Sun is, and be the one that sells most.

I have managed to finish the assignment 1 in two hours, and I'm very happy because it normally takes me longer to finish the tasks, although I had to read the articles several times because I got a bit confused with so much information to retain.

Alejandra :-)

[Reply](#) [Reply privately](#) [Quote](#) [Download](#)

Message no. 932

Author: MARIA JOSE GARCIA GARCIA

Date: Sunday, June 15, 2003 19:19

Hola a todos! Solamente queria decir que este último modulo ha estado muy bien, lo único malo ha sido la fecha, que todos hemos estado un poco agobiaillos, pero creo que hemos aprendido un montón de vocabulario, a diferenciar los tipos de periódicos y también de cultura!! Y aunque al principio no es que estuviera muy motivada (por los muchos exámenes que teníamos!!), ha merecido la pena todo, sobre todo después de hacer las portadas, por que nos lo pasamos genial! Mucha suerte a los que aun están con exámenes y a los que no: a disfrutar!!! Maria José

[Reply](#) [Reply privately](#) [Quote](#) [Download](#)

Message no. 939

Author: ALICIA MARIA IBAÑEZ ORTEGA

Date: Tuesday, June 17, 2003 19:18

holaaaaaaaa!!!! yo tambien creo que este modulo ha estado muy bien, ha sido muy completo e interesante. Y lo que todos pensamos, que ojalá hubieramos tenido más tiempo para hacerlo más profundamente y en otra época porque ha sido la peor. Pero parece que ya se acaba. Por lo menos para mi, que me queda un examen la semana que viene. Espero que todos salgamos muyyyyyyyyyy bien. MUCHA SUERTE A LOS QUE OS QUERE TODAVIA ALCUN EXAMEN!!! nos vemos por ahi!

Subject: **interesting this new module**

Message no. 683

Author: JOSE ANGEL MIRANDA MAZUECOS

Date: Saturday, May 10, 2003 12:41

I have to say that this new module is very interesting and find it important for us to know this matters. The problem is the time it takes in the worst period (due to exams). I've just started with the treasure hunt and now I start to differentiate the different kinds of newspapers.

(my congratulations to the Sun for the 3 page girl, quite interesting and informative, Spanish papers should imitate it).

a question: Is the mirror the same as the Daily MIRROR? does it just change its name depending on the day they're edited?

Subject: **question 5 of treasure hunt (Online news sites)**

 [Close](#)

[Reply](#) [Reply privately](#) [Quote](#) [Download](#)

Message no. 722

Author: PILAR BAÑON LOPEZ

Date: Wednesday, May 14, 2003 10:49

¿a qué periódico se refiere la pregunta "Which news seems to stand out from the others in "News of the World"?"? ¿o se refiere a todos los periódicos en general? thanks PD: muchas gracias por haber ampliado el tiempo, este modulo lo merece. me parece genial que la fecha del examen sea al final el 13 de junio.

[Reply](#) [Reply privately](#) [Quote](#) [Download](#)

Message no. 725

Author: Adelex

Date: Wednesday, May 14, 2003 15:34

Si te fijas bien uno de los periódicos en los enlaces de la Treasure Hunt se llama "News of The World", sólo sale una vez por semana.

Isabel

Message no. 765**Author:** FRANCISCO JOSE LOPEZ BOVET (45104928)**Date:** Tuesday, May 20, 2003 20:49

Leyendo y leyendo noticias de repente veo que a los pobres prisioneros de guerra les ponen musica heavy metal para torturarlos, la verdad es que mejor que torura física si es pero no me acaba de convencer como metodo de tortura, el articulo completo esta en:
<http://www.thesun.co.uk/article/0,,2-2003230797,00.html>

[Reply](#) [Reply privately](#) [Quote](#) [Download](#)

Message no. 847**Author:** MARIA ANGELES FUENTES DOMINGUEZ (44407630)**Date:** Wednesday, June 4, 2003 20:36

jo! yo no sabría si reir o llorar. Hay cosas que no sé si creermelas o no, de verdad. Qué mal va el mundo, eso y lo de los móviles...Ah, eso sí, mi hermano seguramente te diría que yo lo torturo todos los días con la música que escucho porque tenemos gustos muy distintos.
Criaturita
mía!

Message no. 840**Author:** PILAR BAÑON LOPEZ (48468782)**Date:** Wednesday, June 4, 2003 17:35

i think this would't appear in the Times:
<http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,5500,970155,00.html> "Government officials defend plans to allow religious organisations - including some faith schools - to discriminate against gay and lesbian teachers"

Message no. 751**Author:** LUCIA PEREZ MESA (74677270)**Date:** Tuesday, May 20, 2003 04:14

Hello everybody! I have felt shocked, very surprised with a new technique which has been used in Britain for the first time. You can read more about the revolutionary "Da Vinci" at the very bottom of the news stories in The Mirror". Go and read it, it is an interesting article as you can realise about science progress and medicine evolution as regards human's health.

[Reply](#) [Reply privately](#) [Quote](#) [Download](#)

Message no. 760**Author:** Adelex (adelex)**Date:** Tuesday, May 20, 2003 19:22

this is the url
<http://www.mirror.co.uk/news/allnews/page.cfm?objectid=12971723&method=full&siteid=50143>

MODULO 4:

Bias: parcialidad, sesgo, es decir, una noticia que no es objetiva.

Lead sentence: It usually refers to the sentence in bold introducing the article.

Introductory sentence: it explains in few words what the new is going to be.

Fleet Street: it has been the home of the British press for years.

Infographics: Infografía (referente a imágenes)

"Free morning papers": free papers supported by advertising.

Stock market report: Artículo de la bolsa

Stock prices: Cotizaciones de la bolsa

Hatchet: Hacha pequeña

Grip: agarre, control, maletín.

Amid: among.

Dictionaries:

- C = Cambridge
- CE = Cambridge español
- M = Merriam Webster
- W = Wordsmyth Thesaurus
- K = Key words

MORE WORDS:

Spin: To draw out, twist, and wind (fibers), or to make (thread or yarn) by this process. = W

Toddler: *Niño*, que empieza a caminar. = CE

Keen: Very interested or enthusiastic. = C

Strain: When you feel worried and nervous about something. = C

Solitude: The condition of living or being by oneself; isolation. = W

Challenge: To express disagreement with ideas, rules, or someone's authority. = C

Steer: To control the direction of a vehicle. = C

Split: To affect as if by cleaving or forcing apart. = M

Snatch: To try to use an opportunity quickly before it disappears. = C

Noodle: A food in the form of long thin strips made from flour or rice, water and often egg, which you cook in boiling liquid. = C

Bruise: *Morado*, *moratón*. = CE

Briefing: An act or instance of giving precise instructions or essential information. = M

Herald: A person who conveys or announces official news; messenger. = W

Lumberjack: Someone employed to cut down trees and deliver them to a lumber mill; logger. = W

Retort: To make a reply to. To pay or hurl back. = M

TAKE NOTES MODULE 4

Breach: (E K) (infraction: of a regulation) infracción f, violación f; (of an agreement) ruptura f; (of confidence) abuso m; (of a contract) incumplimiento m; to be in ~ of the law infringir la ley 2. (estrangement) ruptura f 3. (opening) brecha f II vt 1. (break: law) infringir, violar; (agreement) romper; (contract) incumplir; (security) poner en peligro 2. (infiltrate) abrir una brecha en.

Derail : (EK) I vt hacer descarrilar II vi descarrilar

solus ad: the only display advertisement carried on the front page.

pointer: points the reader to the rest of the story on another page.

masthead: flies the flag for the newspaper.

stand out (KC): PHRVB vi destacar.

deck: is a sentence or short paragraph that suggests the theme of the story. It is set in large italic type before the story.

Gas (CK, K): asfixiar con gas.

Haulage (CK) 1. (transportation) transporte m 2. (costs) gastos m pl de transporte.

Shed (CK, NK) 1. (cast off) quitarse; (clothes) despojarse de; (hair, weight) perder; to ~ one's skin mudar la piel 2. (eliminate) deshacerse de; (jobs) eliminar 3. (blood, tears) derramar; (light) emitir II vi (snake) mudar de piel; (cat) pelechar.

Loot (CK, NK) 1. (plunder) botín m 2. inf (money) pasta f, lana f AmL II vt, vi saquear. **Tumble** (E) caída f; to take a ~ caerse II vi 1. (fall) caerse 2. fig (decline) descender. **Lumberjack** noun (C, NK): (ALSO lumberman) (especially in the USA and Canada) a person whose job is to cut down trees which will be used for building etc. or to transport trees which have been cut down.

Watchdog (CK, NK) 1. Am perro m guardián 2. (keeper of standards) guardián, -ana m, f; (official organization) organismo m de vigilancia; a ~ on sth un guardián de algo.

Spin doctor (CK, K): asesor

Cap (CK, K): 1. (limit) limitar 2. SPORTS he has been ~ped two times for Spain ha integrado dos veces la selección española 3. (cover) tapar; (tooth) enfundar 4. (outdo) coronar; to ~ it all para colmo.

Rattled (C, K): to make someone nervous [often passive] He was clearly rattled by their angry reaction.

Yobs (CK, NK): gamberros

Apéndice III. WebQuest sobre la prensa británica

Página de inicio de la WebQuest	575
Lista de palabras relacionadas con el mundo de la prensa	581
Lista de palabras agrupadas	582
<i>Treasure hunt</i> : “online news”	583
<i>Assignment</i> correspondiente a la <i>treasure hunt</i>	587
Artículos sobre la prensa británica:	
<i>Newspapers in Britain</i>	589
<i>Newspapers in the UK: An introduction</i>	592
<i>The British Papers</i>	595
Ejemplos de noticias de distintos periódicos	
“Daily Telegraph”	599
“Daily Express”	601
“Guardian”	602
“Daily Mirror”	604
Textos sobre el lenguaje y el estilo periodístico:	
<i>The Front Page of a Daily Newspaper</i>	605
<i>Basic Journalism</i>	607
<i>Inverted pyramid checklist</i>	608
Tips for reading news	611
<i>Language of news writing</i>	615
Language of the article- Grid.....	616

Materiales de referencia:

Página de inicio	619
Ejemplos de glosarios online	621
Lista de conectores.....	623
Estrategias de vocabulario	624
Estrategias de lectura	625
Palabras de los titulares de prensa	627
96 palabras de los titulares para traducir (.doc)	631
50 palabras de los titulares para traducir (.doc)	632
Tabla acerca de los periódicos británicos.....	634

Página de entrada del “Taller de lectura y vocabulario” (<i>workshop</i>)	635
---	-----

Actividades y ejercicios del “Taller de lectura y vocabulario”:

<i>Newspaper Elements A: short answer quiz</i> (traducción de términos)	641
<i>Newspaper Elements B: drag and drop exercise</i> (asociar palabras e imagen).....	644
<i>Headlines A: short answer quiz</i> (rescribir el titular)	645
<i>Headlines B: Textos</i>	647
<i>Headlines B: short answer quiz</i> (encontrar sinónimos)	651
<i>Headlines C: memory</i> (unir palabras y traducción) y <i>matching 1</i> (unir sinónimos)..	655
<i>Headlines C: matching 2</i> (completar <i>headlines</i>) y <i>word order</i> (ordenar titulares)..	656
<i>Headlines C: BBC Quiz</i> (elegir la <i>headline word</i> adecuada)	657
<i>Headlines C: revision quiz 1 and 2</i> (unir <i>headline words</i> con definiciones).....	659
<i>Headlines D: Textos</i>	661
<i>Headlines D: short answer quiz</i> (siglas y acrónimos)	663
<i>Headlines E: matching quiz</i> (estilo e ideología de la prensa)	665
<i>Text Structure A: Textos</i>	669
<i>Text Structure A: multiple choice quiz</i> (unir titulares y artículos)	672
<i>Text Structure B and C: assignment 2 (feature y news stories)</i>	676
<i>Text Structure B. Texto 1: “I had too much time to think”</i>	677
<i>Text Structure B. Texto 2: “Paper of the future is here”</i>	681
<i>Text Structure C. Texto 1: “Food watchdog angry at schools chocolate deal“</i>	683
<i>Text Structure C. Texto 2: “Daniella rages at hyperactive Catalina”</i>	685
<i>Front Pages B: paragraph quiz</i> (seguir una noticia en distintos periódicos).....	687

Preparación y elaboración de la tarea:

Página de enlaces a plantillas de “front pages”	687
Plantilla tipo	688
Matrices de valoración (<i>rubrics</i>)	689

Resultado de la tarea. Portadas realizadas por los alumnos:

Resumen que da acceso a los periódicos de calidad	693
Ejemplos de periódicos de calidad	695
Resumen que da acceso a los tabloides	699
Ejemplos de tabloides	674

WebQuest



Today's News

Introduction | Task | Process | Evaluation | Conclusion

Which newspaper would Tony Blair or Margaret Thatcher read?

What is in page three in The Sun newspaper?

What is the difference between a news story and a feature story?

After taking part in this WebQuest, you will be able to answer these and many more questions about British newspapers.



Introduction

British newspapers are a good source of information about British culture and people. But students often find newspapers difficult to understand. By learning the conventions, structures and language features of British newspapers you will be able to enlarge your knowledge of English autonomously through reading authentic texts in printed or online newspapers.

For this reason the English Department has organised a seminar about the press in Britain and the students have applied to participate in various activities.

We congratulate you because, among more than one hundred applicants, you have been selected for taking part in these activities concerning newspapers and therefore, it will be expected that by the end of the seminar, you will be familiarised with this literary genre.



Task

What are the main stories in this week's newspapers?

That all depends on what newspaper you read!

- First, you are going to participate in several activities including a **workshop** about newspapers in Britain.

- After the workshop, you will take part in a **competition** to show which team has learnt more by doing the following **task**:

You will have to prepare two front pages of two papers covering a week period. The objective is to show your fellow students of English philology which were the most relevant news during the week.

- You will select the news to be included in the front pages among all the articles that are published between Thursday 15th and Wednesday 21st.
- One of the front pages will be from a quality newspaper and the other one from a tabloid.
- Finally, you will have to write a paragraph justifying the content and the style you have used in each front page.
- You will work **in pairs**:

- **Student A** will work for a right- wing newspaper.

- **Student B** will work for a left-wing newspaper.

This way your selection will take into account different perspectives and will include news articles from all the newspapers selected below.



Process

Find a **partner** to work with and go through the following stages in the order presented here:

1. Activating expectations and reinforcing **background knowledge**. To do these activities you should only use the resources provided on the pages.

Discuss these questions in pairs or in groups. (5 to 10 minutes)
 - What do you know about British newspapers?
 - What kind of topics and vocabulary do you think we are going to find in the news during the next week? Write a short list of topics and words in your notebook.

Use your knowledge to write each of the **words or phrases on this list (click)** under the corresponding heading (do the activity in your notebook and also in pairs):

Sections in a Newspaper	Newspaper Structure Components	Types of Newspaper
-------------------------	--------------------------------	--------------------

[click here to see the answer](#)

Treasure Hunt about newspapers. You will learn:

- a. What types of newspaper there are in Britain.
- b. How information is gathered and presented differently by them.
- c. The language and structure of news writing: how to interpret the verbal and visual features of a newspaper.

When you finish the **treasure hunt**, do the **workshop** in

the second part of **the process**. Do not forget to read the **evaluation section** in this WebQuest, before doing the workshop.

2. Reading and vocabulary workshop where you will:

- Have a look at the types of newspaper in Britain.
- Analyse the structure and style of news writing.
- Learn vocabulary used in headlines and news articles.
- Learn how to read the press more effectively, increasing your comprehension and reading rate.

The **workshop** consist of a set of practical **exercises** that:

- will help you consolidate the knowledge acquired in the Treasure Hunt,
- will reinforce and develop your vocabulary and reading skills,

The final part of the exercises in this **workshop** can be done at the same time as the **next stage of the process**. This way you will put into practice the reading skills that you are developing.

3. The competition: **preparing the task**

Read all the instructions before you start this third part of the **process** including the **evaluation** section. Use only the proposed **resources** which you will find bellow. **Contact** your teacher in the forum or e-mail us if you need any help.

- Decide who is going to be **Student A or Student B** and plan your work together.
- Student A will read mainly **right-wing** papers and Student B will pay more attention to **left-wing** papers.
- Your objective is to **choose news** from the newspapers selected here, tabloids and quality newspapers, to compose two different front pages.
- During the week, you are going to visit the sites of the papers (use **only the six** newspapers which are linked below).
- Whenever you find a news article that could be appropriate for your front pages, **save it** on a floppy disk.

Remember that you can go through this stage while you are doing the exercises in the **workshop**.



Resources:

[Political views of newspapers in the UK](#)



ADELEX

4. The Competition: completing the task

- **Discuss** the selection with your partner, that is, have a look at all the news articles that you have selected during the week and decide which ones will be **the best choice**.
- **Compose** the front pages with a word processor or a web page editor. Don't write the news. You only need to **copy and paste** on the document the texts and the images that you chose . Don't forget to **read** this page with the **instructions** and tips to help you compose the front pages. **You can use these templates as a guide.**

Templates

- **Write** a paragraph justifying your selection (between ten and twenty lines).
- **Save** your front pages and your composition on a floppy and give it to the teacher.

Evaluation

NEWS

Each team will create two front pages and a short text justifying their choices. Students' writing should be clear and concise. Spelling and grammar should be correct.

Students will be evaluated on different items according to the following criteria:

ADELEX

WebQuest: Today's News

Evaluation

	Needs Improvement	Satisfactory	Good	Excellent	None
Workshop Part 1 Treasure Hunt	Answers to the questions are wrong and there is evidence of not having read the article sufficiently.	Most answers to the questions are right, but there is evidence of not having understood the article enough.	Most answers to the questions are right and show that they read all the the article.	Answers all the questions correctly and show that they read the article accurately.	
	It is clear that not paid enough attention to newspaper pages.	Has not visited newspaper pages much.	There is enough evidence of having visited newspaper pages.	There is enough evidence of having explore newspaper pages thoroughly.	

Click on the image to open it in a new window

Conclusion

You have now learnt a number of things about British newspapers including linguistic and cultural aspects. In addition, you have practised and developed your reading skills and you have learnt a lot of new words. And, what is more important, after taking part in this WebQuest, you probably feel better able to read the news as well as other difficult types of text.

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
[Isabel Pérez Torres](#)

Newspaper-related vocabulary

5Ws and the H advertising agony aunt angles bias bingo bizarre bold type boxes breaking news broadsheets business byline caption classified ads columns crosshead dateline dating fashion and travel	film reviews foreign news front page feature games headline home news infographics inverted pyramid style job advertisements layout lead paragraph lead story leading articles lotteries mass market tabloids masthead middle-market tabloids murders nationwide press obituaries	overseas page three girl popular press quality press radio and TV schedules regional daily papers reports reports of crime sex stories sports news review stock market report stock prices the arts the intro typography weather forecast weekend supplement weekly papers
---	---	--

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster

[Isabel Pérez Torres](#)

Newspaper-related vocabulary

Sections in a Newspaper	Newspaper Structure Components	Types of Newspaper
Advertising agony aunt bingo bizarre breaking news business classified ads dating fashion and travel film reviews foreign news job advertisements home news games murders obituaries lotteries overseas page three girl radio and TV schedules reports reports of crime sex stories sports news review stock market report stock prices the arts weather forecast	5Ws and the H angles bias bold type boxes byline caption columns crosshead dateline dating infographics inverted pyramid style layout lead paragraph lead story leading articles masthead front page feature headline the intro typography	broadsheets mass market tabloids middle-market tabloids nationwide press popular press quality press regional daily papers weekend supplement weekly papers

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Newspapers in Britain
Newspapers in the UK:
An introduction
The British Papers

The Times The Sun
Daily Daily
Telegraph Mirror
Independent Daily
 Express
The Daily
Guardian Mail
The News of
Observer the
 World

The Front Page of a Daily Newspaper
Basic Journalism
Inverted pyramid checklist
Language of news writing
Tips for reading news
Language of the article- Grid

Click here to see the chart that you will have to complete to understand the newspapers in Britain. Then you will be able to answer the questions easily:

1. Do you know any other names to refer to quality press and popular press in Britain?
2. Give two characteristics of "popular newspapers"
3. Which of the current newspapers is the oldest?
4. Which is the most conservative quality paper?
5. Which of all newspapers sells best?
6. Which is typical for the Sun newspaper?



Now that you know what kind of newspapers they are, visit the websites of these newspapers and answer the questions below briefly. Try to compare their layout and content.

1. Write down the headings of at least 4 important sections in "The Times"
2. Can you find any evidence of the political ideas in "The Daily Telegraph" or in any other newspapers?
3. What is the lead story in "The Daily Express"? What else can you say about the online edition of this newspaper?
4. How many eye-catching articles are there on the front page of "The Sun"?
5. Which news seems to stand out from the others in "News of the World"?
6. Which of all these

Palestinian PM refuses By Ohad Gozani in Tel Aviv
(Filed: 28/04/2003)

Mahmoud Abbas, the **Palestinian designate**, said yesterday he will **invitation to meet President George Washington** as long as Israel keeps confined to his headquarters in

1. What is the meaning of the following terms in the context of newspapers?
headline, crosshead, byline, caption, bias, lead paragraph, masthead

2. What does 5Ws and H stand for
3. What is the inverted pyramid style?
4. What is the aim of an introductory sentence?
5. What is the difference between news story and a feature story?
6. What is the best way to appear objective?
7. Which writing strategies do you think popular press tends to use?

newspaper supports the labour party?

8. Are there any daily newspapers similar to the Spanish "Marca" containing only sport news?

9. What is Fleet Street famous for?

10. Can you explain what the phenomenon in the second article "free morning papers" is?

newspapers has the simplest layout?

7. Select a piece of news that appears in more than two newspapers and copy the headlines down below.

8. Give one news story that surprised or attracted you in one of the newspapers that you visited. Where did you read it? Copy and paste the URL address here or the whole text.

BIZARRE



BIG BROTHER TO BOOT OUT BORES
TV show to replace dull housemates with subs in 'attic'

A LOT OF LIL' KIM
Bad girl rap babe in her underwear

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster

Isabel Pérez Torres

ADELEX

ADELEX

Assignment 1 Module 4

Treasure Hunt: Online News

Instructions:

Use the links selected for each section.

A. The Press in Britain

Complete the tables below. Then answer the questions briefly.

Broadsheets	Tabloids	Right-wing	Left-wing	Sunday Papers
The Times				

Table 1

	Political orientation	Sales average	Was founded	Other features to comment
The Mirror				
The Daily Mail				
The Guardian				
The Express				
The Daily Telegraph				
The Independent				
The Sun				

Table 2

1. Do you know any other names to refer to quality press and popular press in Britain?
2. Give two characteristics of "popular newspapers"
3. Which of the current newspapers is the oldest?
4. Which is the most conservative quality paper?
5. Which of all newspapers sells best?
6. Which is typical for the Sun newspaper?
7. Which newspaper supports the labour party?
8. Are there any daily newspapers similar to the Spanish "Marca" containing only sport news?
9. What is Fleet Street famous for?

10. Can you explain what the phenomenon in the second article “free morning papers” is?

B. Online News Sites

Answer the following questions very briefly.

1. Write down the headings of at least 4 important sections in “The Times”
2. Can you find any evidence of the political ideas in “The Daily Telegraph” or in any other newspapers?
3. What is the lead story in “The Daily Express”? What else can you say about the online edition of this newspaper?
4. How many eye-catching articles are there on the front page of “The Sun”?
5. Which news seems to stand out from the others in “News of the World”?
6. Which of all these newspapers has the simplest layout?
7. Select a piece of news that appears in more than two newspapers and copy the headlines down below.
8. Give one news story that surprised or attracted you in one of the newspapers that you visited. Where did you read it? Copy and paste the URL address here or the whole text.

C. News Writing

1. What is the meaning of the following terms in context of newspapers?

headline, crosshead, byline, caption, bias, lead paragraph

2. What does 5Ws and H stand for?
3. What is the inverted pyramid?
4. What is the aim of an introductory sentence?
5. What is the difference between a news story and a feature story?
6. What is the best way to appear objective?
7. Which writing strategies do you think popular press tends to use?

LIFE THERE

NEWSPAPERS IN BRITAIN

All newspapers in Britain, daily or Sunday ones, can broadly be divided into the quality press and the popular press. The quality newspapers are also known as “heavies” and they usually deal with international news, with detailed and extensive coverage of sports and cultural events. Besides news, they carry financial reports, travel news and book and film reviews.

The popular press or the “populars” are also known as tabloids as they are smaller in size and in format. Some people also call them the “gutter press” offering news for the people less interested in daily detailed news reports. They are characterised by large headlines, carry a lot of big pictures and concentrate on the personal aspects of news, with reports of the recent sensational and scandalous events, not excluding the Royal family. The language of a tabloid is much more colloquial, informal than that of quality newspapers.

Here is a possibly witty though true classification of English newspapers:

“**The Times**” is read by the people who run the country;

“**The Mirror**” is read by the people who think they run the country;

“**The Guardian**” is read by the people who think about running the country;

“**The Mail**” is read by wives of the people who run the country;

“**The Daily Telegraph**” is read by the people who think the country ought to be run as it used to be;

“**The Express**” is read by the people who think it is still run as it used to be;

“**The Sun**” is read by the people who don't care who runs the country as long as the naked queen is attractive.

In Britain today there are four nationwide quality papers: “The Times”, “The Daily Telegraph”, “The Guardian” and “The Independent”. “The Daily Mail”, “The Daily Mirror”, “The Sun”, “The Daily Express” and “The Daily Star” are usually considered to be “populars”.

“**The Times**” founded in 1785, is read by the minority of people today. It has a rather small circulation but its influence is greater than its circulation figures (100,000 copies a day). It is an elite newspaper, read by lawyers, politicians, and businessmen, by all those who work in the government and large firms. It is not an organ of the Conservative Party, but still is rather conservative in views in spite of the fact that it is reliable and unbiased and claims to be politically independent.

However, “The Times”, as many Englishmen stress themselves, always supports the government, the bureaucracy, because the bureaucracy in Britain, they say, does not change when elections take place. It is, thus, the newspaper for the upper echelon of the civil service.

“**The Daily Telegraph**”, founded in 1855, is a very conservative paper. However, its circulation is as big as that of “The Times”, “The Guardian” or “The Independent”. It has a nickname – “The Telegraph” after the nickname “Tory” of the Conservative Party. This newspaper has rather a comprehensive news and sports coverage. Some say it has a more objective reporting of what is going on in the world than any other quality newspaper. It is right of centre and has always supported the Conservative Party. It is notable that although newspapers are normally associated with a particular political view, left or right, most of them have no formal or legal links with political parties.

“**The Guardian**” has a slightly bigger circulation than “The Times”. It is a liberal newspaper,

lively reporting and campaigning support for “worthy causes” such as education, medical problems of aging people and retirees, protection of the environment, etc. It also claims to be independent, but it is left of centre and formally supports the Liberal Party of Britain. Some British say that the reporting of “The Guardian” is biased and trendy, concentrating mostly on things like homosexuals, etc., but still it is enjoyed by its readers.

“**The Independent**” was founded in 1986 and has rapidly acquired a reputation for its excellent coverage, intelligent reports, informal commentaries, and a good balanced sense of humour.

“**The Sun**”, founded in 1964, has a circulation of around four million and outsells all other “pop

“**The Daily Mirror**” with a circulation of about three million, was founded in 1903 and traditionally supported the Labour Party. Both “**The Daily Mail**” and “**The Daily Express**” circulations of about a million and a half, and were founded in 1900 and 1896 respectively. Compared to the mentioned newspapers, **The Mail** is the most sophisticated of the others. The populars as a rule are mass circulation papers, no news. There you will find leading articles on murders, games, bingo and lotteries. Because they are in constant competition with each other to sell more copies than their competitors in an effort to increase the readership and circulation, they actually all have nude girls in unconventional poses on page three or seven, devote much space to advertising holidays, vacation tours, etc.

Actually all newspapers in Britain, both the quality and popular ones, have their sister Sunday papers. Thus, “**The Sunday Times**” leads the field in the Sunday qualities. It has a circulation of over a million and is known for its excellent reporting in eight separate sections: a main news section and other sections on sports news review, business, the arts, job advertisements, fashion and travel as well as books. It was founded in 1822 and is right of centre.

“**The Observer**” is the oldest Sunday paper. It was founded in 1791 and today has a circulation of half a million and is politically moderate in views.

Founded in 1961 “**The Sunday Telegraph**” is more right-wing and its circulation has been declining.

The best-selling Sunday popular newspaper is “**The News of the World**”. Its circulation is over a million, and it has a reputation for its detailed reports of crime and sex stories but also for its excellent coverage.

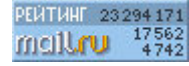
“**The Sunday Mirror**” offers a lot of photographs and much gossip. Other Sunday mass papers resemble their daily equivalents in style, in coverage and colour.

In general, however, English people themselves, though slightly snifty and condescending “populars”, underline that the quality of newspapers in Great Britain of late is much better than it was a few years ago. They argue that it is much lower if they take the example of “The Times” newspaper, which was taken over by Rupert Murdoch in the early eighties. He is the owner of News International and is one of the few people who have control over the press. Rupert Murdoch also owns “**The Sun**”, which is, as it has often been stressed, a very low quality newspaper. To increase readership into “**The Times**” Murdoch has introduced a lot of techniques in it similar to those he introduced in “The Sun” paper. Most people in Great Britain perceive the press in Great Britain as objective, since they claim there is no overt censorship, no overt bias in reporting the news, and that there is a wide choice of newspapers apart from the national dailies.

There are a lot of different regional daily papers in Britain as well. One can mention the following: “**Scotsman**” and “**The Yorkshire Post**”. There are also local weekly papers and many London newspapers delivered or distributed free and paid for entirely from advertising. Thus in Britain there are newspapers of every political colour, from the far left to the far right. There are several newspapers on sale each week, for example, “**Socialist Worker**”, and many others. Most people are satisfied that there is a free and objective press. They say that the British press is also in

uncovers scandals in the governments, and if they are not satisfied with what they read in and think it is not true, they have the opportunity to go and pick up another newspaper a reportings.

By Natalya Predt



Newspapers in the UK: An introduction

By James Cridland
March 24, 2002

How many national newspapers? To a typical American, we're unusual in having more than just a few national newspapers. To a Frenchman, they can't understand why we don't have a national evening paper, like Le Monde. Read on for more information...

Because of the small geographical area of the UK, and the good travel infrastructure, there are many national newspapers - unlike the United States, where most newspapers are printed and published locally.

UK papers are generally grouped into three groups - mass market tabloids, middle-market tabloids and broadsheets. Unlike other European countries, there are no daily all-sport newspapers.

Mass market tabloids include the two most-bought newspapers, The Sun and The Mirror. Bitter rivals, the papers until recently held very differing political views - The Sun being Conservative (right-wing) since the early 70's, while The Mirror being Labour (left-wing). Both now appear to support Labour, though The Sun is seen to be rather less committed by analysts.

The Sun is also home of the famous 'Page Three girl'. The idea may seem incredible to politically-correct American readers, but since the seventies Sun readers have been 'treated' to a topless girl on page three. The ploy certainly sold papers, although the page three girl is now being phased out. Not so in The Star, a sister paper for the Daily Express (originally launched to use spare capacity in the Express printing presses), which gives its readers regular "StarBirds" throughout its pages and the advertising catch-phrase "Oooh Ahhh Daily Star" (and is, incidentally, a relative success in comparison to the Express). A relative newcomer, Manchester-based The Sport, is closely linked with the pornography industry, and consists mainly of a diet of fanciful stories, any stories or trials connected to sex, and a diet of nude women on almost every page, although no pubic hair is shown. Advertising seems to consist of sex products and services.

The middle-market tabloids, the Daily Mail and The Express, are (possibly thankfully) concerned with a very different readership - that of affluent women. Weekend supplements and carefully-placed sponsorship ensure that these titles are a cheap alternative to a

[Ads by Google](#)

Free scrolling news bar

Free scrolling all news bar updated by category or keyword

www.enevnewsbar.com

Current Newspapers

Replicas of today's newspapers from all over the world

www.PressDisplay.com

Findory Personalized News

Learns from the news you read and builds a front page just for you!

findory.com

magazine, while sports supplements aimed at the husband aim to broaden their readership.

The broadsheets are probably the most famous to readers overseas. The Times, the UK's oldest national newspaper, is not the most popular - that accolade falls to the Daily Telegraph, known affectionately as the Daily Torygraph because of the staunch support to the Conservative Party. The Independent and The Guardian, together with financial newspaper The Financial Times (which, incidentally, is not related to The Times in any way), make up the rest of the broadsheets. It's important to notice, though, that the mass-market tabloids sell up to four times as many copies as the broadsheets - and if you're looking in vain for "The London Times", such a newspaper title has never, in fact, existed - The Times has always been a national newspaper. The Guardian, once based in Manchester, was known as The Manchester Guardian until the sixties.

Newspaper publishing in the UK underwent a revolution in the mid 1980s, fuelled by the launch of Eddie Shah's middle-market Today newspaper. Freed of the out-dated practices of the print unions, this, the UK's first colour newspaper, threatened the established newspapers by using computers almost exclusively to typeset and print the paper. In this way, a newspaper could survive with a far lower readership, because it was simply cheaper to produce. The launch was not without its faults - problems with colour printing led to the title being lampooned on the satirical TV programme 'Spitting Image' as being printed in "Shah-vision", while the first edition's front page, a full-colour picture of the Queen on tour abroad, was nearly two hours late, making distribution of the paper a nightmare. The middle-market "Today" wasn't a hit with advertisers and conservative readers, and, swallowed by Murdoch's News International empire within two years, it was closed in 1995. Its legacy lives on to this day.

Fleet Street in London, for years the home of the British press, is now nearly deserted by publishers. The revolution in work practices coincided with expansion in the once-derelect East London Docklands, reinvented as a centre for business. News International titles The Times and The Sun moved to purpose-built buildings in Wapping, in the East End of London. The "re-engineering" of the titles' production was acrimonious, with many people being made redundant; the Wapping plant was picketed for a long while afterwards. The Daily Telegraph, along with The Independent and The Mirror, moved into Canary Wharf (properly known as 1 Canada Square), the centre-piece of the Docklands and one of the highest buildings in the world.

A trip down Fleet Street these days is still worthwhile; the art-deco Express building still stands, and is a shining example of 1920s architecture. Near it is the old Daily Telegraph building, still suitably adorned with its former owner's name, and still also including the alleyway to Peterborough Court, the place that gave its name to the recently-disappeared humorous gossip column in the paper.

A relatively recent phenomenon in the newspaper industry has been the free morning papers. Free weekly papers are fairly common, supported by advertising and carrying little in the way of editorial. But now, with the launch of "Metro" in London, Birmingham and Leeds, a sister paper called "News" in Manchester, plus Manchester's own "Metro News" and similar titles in Tyneside, Edinburgh and Glasgow, these newspapers thrive on public transport and in busy cities. Giving editorial almost as good as the paid-for dailies, are these a threat to the established titles? The Metro is a canny operation - in London, it's deliberately difficult to get hold of a Metro after 9.00am, to avoid causing sales problems with Associated's Evening Standard later in the day. In the author's

tube station, supplies run out at around 7.50am.

What of the future? Consolidation seems the way forward. The Times and The Sun's parent company also owns Sky television, the UK's satellite television service. The Guardian group now owns the Jazz FM and Real Radio radio stations, as well as probably the biggest internet presence for a newspaper. The Kent Messenger group also owns the local KMfm radio stations in many areas of Kent, and aggressively cross-promotes them.

If old media has the content, new media has the technology and speed of delivery. Future success seems to be marrying those up, and recognising that wherever we get our news from these days, newspapers can never be the first place that news breaks any more.

James Cridland worked for Emap Radio for a total of ten and a half years, before disappearing in a puff of new media smoke. He's won over ten international advertising awards, which he keeps in his loo. In May 2001, he re-joined the radio business as Managing Editor for Virgin Radio New Media. He has two cats. | [E-mail James Cridland](#) | [Visit James Cridland's website](#)

Copyright © 1994-2004 users and Media UK
Visit our website at <http://www.mediauk.com/>

The **British Papers**

[HOME](#)

[Nationals - Daily](#)

[Nationals - Sunday](#)

[Regionals](#)

[Ma](#)



National dailies

Broadsheets

The Daily Telegraph

Strongly conservative outlook. (It started out in life as a liberal paper - funny how you get more right-wing as you get older.) Some efforts to appear more trendy in recent years, but common perception of it is still as a paper read by retired colonels in SE English villages. The broadsheet with the biggest circulation, in spite of strong pressure from *The Times*.

The Times

The oldest British national daily, known affectionately as "The Thunderer" and still considered to be the paper of the Establishment (though that perception's about as up to date as the one of City gents still wearing bowler hats and pinstripe trousers). Tends to be conservative, though surpassed in this by the *Daily Telegraph* by quite some distance. Rupert Murdoch's broadsheet vehicle.

The Guardian

Left-of-centre - the paper of social protest and commonly seen as a favourite with students, teachers, social workers and hippies. Generally pro-European, pro-welfare state, pro-civil rights; has recently launched a concerted anti-monarchy campaign. Claims to have made a bigger shift to web-based reporting than any other paper.

The Independent

The newest of the broadsheets, set up with the claim that it would not swallow whole the assumptions

Ads by

Crypt Cross
Cross for Wi
solves
and e
www.Ci

News subsc
Fast E
Servic
News
World
www.d

News UK
Digita
news;
Unite
publis
www.Pr

The V Journ
Subsc
Online
Get 2
Officia
www.w

foisted on other papers by the Government's press lobby system. Leans slightly to the left, though not as much as *The Guardian*.

The Financial Times

As the name implies, it focuses strongly on economic matters, restricting its news coverage to the weightiest events. Pretty much neutral politically, although its economic focus means it's seen to be the paper of business and entrepreneurship and thus to have a bias to the right.

Tabloids

The Daily Mail

A newspaper for Stepford wives. Articles tend to be written in one of two tones - either sycophantic praise of middle-class lifestyles and their trappings, or moral outrage at the ever-increasing wickedness of the modern world. Rabidly conservative.

The Daily Express

Similar to the *Mail*, but a bit more balanced. Or less unbalanced, if you'd rather.

The Sun

The red-top *par excellence*. Infamous for its sensational headlines and its Page Three pictures of topless girls. Historically right-wing and often touching on the xenophobic, it's supported Labour in the last two general elections.

The Mirror

Ousted from its earlier dominance of the bottom end of the market by *The Sun*. Traditionally a left-wing paper.

The Daily Star

Launched in the early 1980s with the aim of competing for *The Sun's* readership, and thus with similar sensationalism and right-wing politics - though the political content is negligible.

The Daily Sport

Unabashed trash. Almost zero news content - but plenty of soft porn pictures and adverts for adult chatlines. Oddly, though, they don't seem to have a website - they're included here for the sake of completeness.

The Morning Star

Historically the newspaper of the Communist Party of Great Britain. Broke with the CPGB after the collapse of the Soviet Union. Still on the far left, though.

[Back to previous page](#)

Copyright British Expat Ltd 2004: All rights reserved





Search For

telegraph.co.uk

News home

Business news

Crossword Society

Factfiles

Law reports

Matt cartoon

Obituaries

Opinion

Picture Galleries

Weather

Week at a glance

About us

Contact us

David Beckham 'to get OBE'

(Filed: 07/06/2003)

David Beckham is to be awarded an OBE in the Queen's Birthday Honours List, it has been reported.

The 28-year-old England captain and Manchester United player is said to be getting the gong in recognition of his services to football. Beckham, accompanied by his pop star wife Victoria, would receive the Order of the British Empire from the Queen at Buckingham Palace.



Buckingham Palace and the Home Office have refused to comment on the reports but the footballer's father welcomed the news.

"Its superb news. you don't think of these things when you're younger and when you are first starting out in football, all you want to do is concentrate on the game," Ted Beckham said.

He said his son would be "delighted" to receive the award from the Queen. "I imagine he'll think 'blimey, he's only 28 and he's got an OBE'. It's superb."

French managers Gerard Houllier of Liverpool and Arsene Wenger of Arsenal will also pick up OBEs on the same day, according to reports. Surrey cricketer all-rounder and former England captain Alec Stewart will reportedly receive the same honour.

But all eyes at Buckingham Palace would be focused on Beckham, who has become a national hero and cultural icon in recent years. His dedication to the game, family-man image and film-star looks have won him hordes of adoring fans spanning the generations.

His meteoric rise to iconic status began after he hit

External links

▶ [Beckham Magazine \[fan site\]](#)

▶ [Mandela keeps Beckham's](#)

▶ [The British Monarchy](#)

Ads by Google

Results matter

Your investment United Way has power to get res www.unitedway.org

CCFA

Help us cure Cro Ulcerative Colitis Learn about these diseases. www.cdfa.org

Iran Earthquake Relief

Help the 20k+ v Your financial success will save lives. www.niacouncil.org

rock bottom when he was sent off in a World Cup match against Argentina in 1998.

The Essex-born player was vilified in the press and effigies of his body were hung in streets. But his resilience and dazzling skills impressed a nation and he won the hearts of the public with some lion-hearted displays for his country.

▶ **3 June 2003: Beckham kidnap case collapses over witness payment**

▶ **24 May 2003: How wrist bone's connected to Beckham's thumb bone**

© Copyright of Telegraph Group Limited 2004. [Terms & Conditions](#) of reading. [Commercial information](#). [Privacy and Cookie Policy](#).

XML RSS feeds available



BREAKING NEWS

CLICK AT THE HEADLINES BELOW

[BRITON FEARED DEAD IN SAUDI ATTACK](#)

[ACTION THREATENS AIRPORT CHAOS](#)

[PEERS DISCIPLINED OVER UKIP LETTER](#)

[BROWN VOICES SUPPORT FOR BLAIR](#)

[MYSTERY POWDER HALTS WEDDING](#)

[CONCERN OVER CHOICE OF IRAQI PM](#)

[TWIN SISTERS FOUND DEAD ON BEACH](#)

[MINISTERS FIGHT 'CHOC WARS'](#)

[FORCES CAREER HINT FROM PRINCE](#)

[POSTAL VOTING 'NOT A SHAMBLES'](#)

Last update : 19:01:00

Mystery powder halts wedding

A wedding had to be postponed after the bridegroom and bridesmaids were people contaminated with a mystery white powder.

They were taken to hospital for a check-up after the powder was spread in marquee where the wedding blessing and reception were due to take place.

But the civil wedding of Richard Clark and his bride Alison went ahead later everyone was given a clean bill of health.

The bridegroom was contaminated when he went to the marquee before the ceremony to check on the arrangements.

Three samples of the powder were sent to different laboratories for analysis: the matter was treated as a hazardous material incident.

The groom was stripped of his morning suit, de-contaminated, given disposable clothing and taken to hospital for a check-up.

The marquee was erected in the ground of the English Heritage owned Bis Waltham Palace ruins in Hampshire.

When staff arrived they found a white powder, which contaminated them.

Hampshire Fire Brigade were called to the scene.

Fire service spokesman Mike Gates said: "The wedding was to take place in the registry office, and the wedding party was then coming on to the marquee for reception and blessing. We do not yet know what the powder is."

© Copyright Press Association Ltd 2004, All Rights Reserved.

Have you got a story?
Click here and e-mail us now

Click here to
Write to the Editor



[Research](#) | [Sciences](#)

Prince sparks row over nanotechnology

Staff and agencies
Monday April 28, 2003

The Prince of Wales, who is to meet leading scientists to discuss concerns about nanotechnology, was warned today against giving credence to "scare stories".

Search this site

Search

Subjects
[Sciences](#) ▶
[Arts and humanities](#) ▶

Find a job

[Detailed search](#)

The new technology has already created tiny machines such as transistors the size of a single molecule. But there is a growing debate on how it will be used, with optimists pointing to the prospect of pollution-free energy production and pessimists worried about nano-terrorism.

The Prince, who also played a high profile role in raising fears over genetically modified foods, has warned of the potentially "enormous environmental and social risks" from nanotechnologies.

The so-called "grey goo" catastrophe feared by some scientists involves millions of tiny molecular nano-robots replicating themselves and rapidly annihilating life on earth.

Ian Gibson, the chair of the Commons science and technology select committee, warned the prince to be careful. He told BBC Radio 4's Today programme: "I'm very happy for any individual - however mighty they might be - to examine science, but not to go into the debate with any kind of bias and prejudice. And we shouldn't be associated with scare stories - science fiction about grey goos, the world being swallowed up. When a prince - an incipient king - speaks, people will listen."

Science minister Lord Sainsbury said such concerns were premature and insisted there was adequate regulation of the emerging technology already in place.

"There are things that could be worrying but basically they are things very much in the future," he told the Today programme.

Research
assessment exercise

University guide

"They are still rather at the science fiction speculative stage. I think the things that people could be concerned about rightly would be self-replicating organisms that could get into the environment, nano-robots in the body and so on," said Lord Sainsbury.

He added: "I think the other point to raise is whether nanotechnology does raise any ethical, safety or environmental issues which are not already regulated for. We already have regulations about the release of organisms to the environment. We have health and safety regulations. We have medical devices regulations. It is not clear to me that nanotechnology raises issues that would not be covered by these regulations already. This is something we are going to be looking at."

Nanotechnology research is on the increase - growing in the US from £270m to £378m in the last five years, and in western Europe from £79m to more than £219m. But it is Japan that is really going all out to harness the new science, with a six-fold leap in spending from £75m to £470m.

The Institute of Physics will be holding a seminar for policy-makers on aspects of nanotechnology on May 22.

Related articles

28.04.2003: [Prince sparks row over nanotechnology](#)

15.02.2003: [Race on to build first robot insect](#)

13.02.2003: [Thinktank predicts nanotechnology backlash](#)

12.02.2003: [Universities share £1bn science bounty](#)

Comment

28.04.2003: [Size matters](#)

30.03.2003: [Robin McKie: Small Wonders](#)

Useful links

[Nanotechweb.org](#)

[Printable version](#) | [Send it to a friend](#) | [Read it later](#) | [See saved stories](#)



EducationGuardian.co.uk © Guardian Newspapers Limited 2003



CLICK HERE NOW
to enter the **MIRROR**
football quiz...

Mirror

For great books, go to **MirrorDirect**
Books delivered straight to your door with FREE p&p



Search the Web and
Mirror.co.uk



Business finder

People finder

- Home
- News**
- Sport
- Euro 2004
- 3am
- Film, TV & Games
- Sex and Slimming
- 3style
- Horoscopes
- Crosswords
- Competitions
- Have Your Say
- Voice of the Mirror
- Front Pages
- Sorted and the City
- The Scurra
- iblog
- Shiraz's i
- Mirrorshopping
- Mirror Gameplay
- Travel
- Mirror Traveller Shop
- Miriam
- Columnists
- Mirror Money
- <http://www.mirror.co.uk/carolatmirror>
- Motoring
- Mirror Cars
- Web Search
- Business Finder
- People Finder
- <http://www.mirror.co.uk/mailbox>
- Gardening
- Mirror Garden Shop
- About Us
- Contact Us

Saturday 3 May 2003

06:51pm

NEWSPAPER OF THE YEAR
Mirror.co.uk



ROLLED OVER: LOTTO RAT DUMPS WIFE NO 4 FOR WIFE 1

Lottery winner Mark Gardiner branded a prize rotter after throwing wife and child of their home after falling again for childhood love... [more](#)



13,000 A MINUTE IN A ROLLOVER CASH RACE

Queues at vending machines as Lotto punters go crazy on the eve of the first triple rollover... [more](#)

EXCLUSIVE

TONY BLAIR TALKS TO THE MIRROR



PM vows to lead Labour Party into the next general election with the battle cry: "I am up for it"... [more](#)



CAGED BY SATELLITE

Blunkett says satellite devices and lie detectors to be used to track sex offenders in the community... [more](#)

EMBASSY GETS MORE YARD MEN



Security stepped up at US Embassy in London after the arrest of radical Muslim priest Abu Hamza... [more](#)



OOOOO, GET HER!

Charlotte in strop over lover Kyle Johnson's 'snub' after their first public appearance together... [more](#)

HERE WE BRO!

Big Brother 5 off to an outrageous start as Jason bounded into house wearing just a skimpy thong... [more](#)



EXCLUSIVE

weather
London
Cloudy with showers, moderate in intensity at times
High 21°C Low 15°C

Birmingham
Cloudy with isolated light showers High 20°C Low 13°C

Select your city

MIRROR MONEY
[click here](#)

Send A Girl The Offside Rule

SPECIAL READER OFFER
KidsGuard
With KidsGuard you can stop your kids receiving messages from internet strangers!
[CLICK HERE](#)
FREE 14 DAY TRIAL plus 25% DISCOUNT

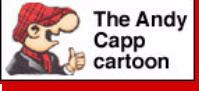
Where cars move faster!

The HP National Photo Album
Your images of Britain

BRIAN READE

What's On

SUE CARROLL



Exploring Language

Static Images: The Front Page of a Daily Newspaper

Just as there are conventions about how we spell, punctuate, or lay c a formal letter, so there are established conventions about how the fi page of a daily newspaper is presented.

These conventions include:

- the font and style of the **masthead**, which flies the flag for the newspaper;
- the use and impact of **headlines** and **crossheads**, which are subheadings between paragraphs;
- the **placement** of the lead story;
- the acknowledgment of reporters' names (known as **bylines**) ar of other sources, along with the **dateline**;
- the use of photos with their explanatory **captions**;
- the use of diagrams, tables, and other **infographics** , which summarise information into visual form;
- the use of columns, **boxes**, stories going across the page;
- the variety in presentation of type, including reversed type of wl on black; the use of space, including white space, and other aspects of layout and presentation, which are explained in sectic that follow.

(Click on image for an enlarge view)



Each feature of the front page has a term, including the **solus ad**, which is the only display advertisement carried on the front page, and the **pointer**, which points the reader to the rest of the story on another page.

Consider the layout, and the ways that the verbal and visual features are combined to convey meaning and communicate ideas, feelings, a information, on the front page of a daily newspaper like *The Press*.

It is informative for students to compare one front page with that of a different daily newspaper and with the front page of a newspaper published in the past. Students may then appreciate the interrelationships of verbal and non-verbal features and the opportunities that changing technologies provide for manipulating layouts. They may also wish to explore layouts that may be used in the future.

Summary of Terms

conventions
 masthead
 headlines
 crossheads

placement
 bylines
 dateline
 captions

infographics
 boxes
 solus ad
 pointer

Basic Journalism

Think of journalistic writing as an inverted pyramid. The top contains only one or two sentences with the most important information first; this is called the lead (pronounced *leed* and sometimes spelled "lede"). Next, a little more information is given about the story, and so on, until all of the information has been given.

"An example of a regular pyramid story might be an old-fashioned mystery where the reader is introduced to more and more important clues as he or she reads on," says Rich Cameron, the chair of the journalism department at Cerritos College in California. "It is only after collecting all of those clues that the reader can finally begin to solve the mystery."

"With an inverted pyramid story we give away the solution (or in our case a summary) at the very beginning. The rest of the story contains less and less important information until we just stop," says Cameron.

Tone: Your job as a reporter is to report facts and the opinions of others and to leave your own opinions out of the story. The term for introducing your own opinion into a story is called *editorializing* – try not to do this!

Multiple Sources: The more people you talk to, the better the article. You can use direct quotes or paraphrase what someone says, but always remember to identify who says what.

Sentence Length: Sentences should have an average of 20-28 words. This is an average, so you don't need to spend time counting; just be aware that sentences and paragraphs are much shorter than what you've been taught with composition.

Terms to Know:

5W1H: Always answer the who, what, why, where, when, and how of the news article.

Lead: The opening of a story, usually a summary of the most important information.

Headline: A title or attention grabber above the body of an article. The author of the story usually does not write the headline.

Angle: A particular point of view or way of looking at a subject.

Fact-checking: Checking that your facts are correct. Amy, Aymee, and Amie are all pronounced the same way and can be easily misspelled. Look up the names of specific people and places and anything else you are presenting as fact to be sure you are stating the truth.

Mass Communication 102

Week 4: [Introduction](#) • [Lecture notes](#) • [Reading room](#) •

Inverted pyramid checklist

When you write an inverted pyramid news story, use the following checklist to make sure that you have done it correctly.

Information should be presented in descending order of importance.

✓ Leads

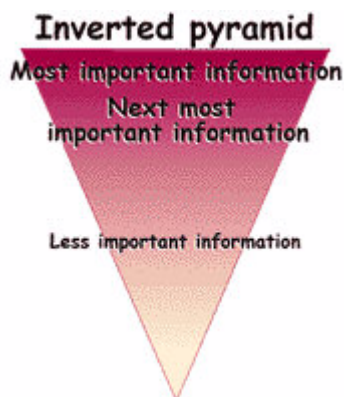
- one sentence
- 30-35 words maximum
- lead tells the most important information in the story and gives specific facts

✓ Second paragraph

- expand or develop some idea introduced in the lead
- should not drop the story into a chronological narrative

✓ Attribution

- All major information should be attributed unless it is commonly known or unless the information itself strongly implies the source.
- Don't dump a string of direct quotations on the reader.
- Direct quotations should be no more than two sentences long.
- Direct quotations and their attribution should be punctuated properly. Here's an example:
"John did not go with her," he said.
- Elements of a direct quotation should be in the proper sequence, as in the example above: **direct quote, speaker, verb.**



✓ AP style

Always. Check numbers, dates, locations, titles, etc.

✔ **Check the following**

- pronoun-antecedent agreement
- it, its, it's
- “it is . . .”, “there is . . .”, “there are . . .” structures; avoid these. They are passive and vague.
- Use the **past tense**, not the present.
- Comma splice or run-on sentence, such as **He picked up the ball, he ran down the field.**
Sally does not know where he is he is not here.
These are grammatically incorrect.
- Plurals -- don't make them by using an “apostrophe s”.

✔ **Short paragraphs** -- any paragraph more than three sentences is definitely too long; any paragraph that is three sentences is probably too long.

✔ **Wordiness** -- have you checked for too much verbiage, redundancies, unnecessary repetitions, etc.

✔ **Name, title** -- When you put the title before a name, **do not** separate them with commas, such as (WRONG): **Game warden, Brad Fisher, arrested the trespassers.**

When the name comes before the title, the title should be set off by commas.

Brad Fisher, the game warden, arrested the trespassers.

✔ **Transitions** -- use them to tie your paragraphs together. Don't jump from one subject to another in a new paragraph without giving the reader some warning.

✔ **Don't copy** the wording of the information sheet.

✔ **Names** -- check them once more to make sure they are spelled correctly.

The errors above are some of the most common that MC102 students make in writing inverted pyramid news stories. For your midterm, you will be provided with a sheet containing these items (and possibly others). You will be required to sign it saying that you have checked your paper for these things and turn it in with your midterm assignment.

Consequently, get into the habit of checking them on the story assignments that you get in your lab.

[Home](#) | [Basic course information](#) | [Weekly lecture material](#)

All material on this web site is copyrighted and may not be used without permission.
Copyright © 2002 Jim Stovall



**Welcome
 to Educational
 Services**

[post tips](#) [feature focus](#) [what's news](#) [about business](#) [translate it](#) [vocabul](#)

About this site

Five day program

Tips for teachers

Tips for students

Visit Thai schools

Word of the day

อ.สุนีย์ พากย์ไทย



Bangkok Post

Post Books

Student Weekly

Hot Links

Reading feature stories

News stories are essentially “something happened” stories. They generally begin with a short summary of the main facts in the headline and lead. Then the body tells the story in greater detail. Since news stories come to the main point so quickly, they seem to be in a hurry, written for readers who want to know what happened NOW!



If you turn to the *Outlook* section of *Bangkok Post*, you will find another story known as the **feature**. Feature to be longer than news stories, and their topics more deeply. They are a hurried and they often deal with subjects not found on the news pages. In-

explaining what happened, feature writers are more likely to tell interesting person or place is like, why a certain fashion or activity become popular, or how we can improve our health.

The difference in the style and content of news stories and features is obvious from a quick comparison. Look at the two stories below. Tell the difference from the first few paragraphs.

News

Sugar farmers get help from banks

Commercial banks yesterday agreed to support sugar cane farmers for the current milling season by accepting cheques at the pre-harvest crop price.

The government asked local banks to assist farmers after the state-owned Bank of Agriculture Cooperatives backed down on the request.

The sugar fund would guarantee cheques issued by mill-

to farmers, who in turn could cash them in for a discount with local banks, said the industry minister.

Sagging sugar prices led banks to demand a guarantee from the sugar fund to cover credit risk.

Feature

The best of the bunch

Most of the housewives in Rajchasarn district of the eastern province of Chachoengsao are small-time farmers. But when they joined together to produce preserved bananas last year, their names became known far and wide.

Last September their *kluay ob* (baked banana) was served on Thai Airways International. The word was out and before they knew it people were going bananas for their nine products.

And in recent months they have even been approached by a Thai company interested in exporting their products to Hong Kong and Singapore. "It all started with 10 banana trees," said Chintana Tuncharoen, head of the Community Housewives of Rajchasarn district.

In May 1998, the villagers in Chachoengsao answered the governors' call to grow 10 banana trees per household to carry out His Majesty the King's advice on self-sufficiency. Soon each household found they were producing more bananas than they could possibly eat.

"The surplus was too little for the market but much too much to have them rot away," said Mrs Chintana.

The housewives of Rajchasarn district then formed a group in an effort to find a solution to the problem. Preservation was the key. But how when no artificial preservatives were to be used? It could not be on a day-to-day basis like frying or grilling as their farm work won't allow this. And other kinds of preserved bananas like *kluay tak* (dried banana) and *kluay chab* (dried banana slices coated with sugar), have been around for a long time. The women decided they needed something more innovative to catch the market's attention. The banana problem turned out to be a provincial

one and the governor, Thirawat Kullavanijaya, and the Provincial Community Development Office came to the rescue.

The governor gave them two ovens which cost around 80,000 baht and enlisted the help of the Chulabhorn Research Institute. The aim was to work out a banana preservation programme for communities of housewives throughout the country.

Notice that you could stop reading the news story at almost any point and still have the main facts. The feature story, however, has only just begun. It is clearly written for readers who have the time to sit back and enjoy what they read. Even from the brief excerpt it is clear the feature story is more formal and the writer is much more involved in the story. In news stories you hardly notice the writer at all.

Tips for reading feature stories

1. Don't give up too easily. Feature stories often seem difficult, but usually only the introduction is troublesome. There, the writer tries to catch your attention and some of the methods used (humour, word-plays or metaphors) can be difficult for non-native readers to understand. Once the main part of the feature begins, however — usually after three or four paragraphs — it becomes much easier to read.

2. Take advantage of all the help the writer gives you. Pay special attention to the pictures and the captions beneath them. Often the editor provides a short introduction as well. For example, in the banana story above, this editor introduced the story.

ENTERPRISE: A group of housewives have become real high-fliers since their preserved bananas found a place on the Thai Airways International menu. Now other groups want to learn their recipe for success

Outlook features always have a headline that identifies the topic clearly. There is a *deck* as well. A deck is a sentence or short paragraph that states the theme of the story. It is set in large italic type before the story begins.

3. Take a quick look through the story to see how it is organised. A feature will have several distinct parts. Once you see them, the feature becomes much easier to read — a series of short sections rather than a long story.

4. Try to find the writer's focus. Good writers generally focus on specific aspects of their subject. It may be a particular habit or characteristic of a famous person, for example, and the writer may give examples of



times during the story — especially at the beginning or end.

Note: *Post Tips*, our lesson for teachers to use in their classroom an excellent lesson on feature writing. Check it out [here](#).

For practice in reading and learning vocabulary from up-to-date : stories go to our weekly [Feature Focus](#) column.

[Read the [Bangkok Post](#) Internet version | [Site map](#) | [Our home page](#)]

Comments to Terry F. at terryfrd@ksc15.th.com

© *The Post Publishing Public Co., Ltd.*

All rights reserved 2003

Last modified: February 12, 2003

Write All About It: Newspapers



The Language of News Stories

News writing tends to be:

- impersonal to make it appear objective (to distance the reporter from the story) hence:
 - written in the [third person](#)
 - use of [direct speech](#) or indirect speech which is attributed to someone other than the reporter.
 - some use of [passive verbs](#) but usually only when someone who is being quoted wants to distance themselves from an issue and to show their objectivity about an issue.
- about something that has taken place so mostly written in the [present tense](#)
- simple - in fact close to the way we talk - so relatively short sentences and words and some use of cliches which the whole audience understands.
- punchy - it must grab the reader's attention so often uses:
 - short rather than long words
 - [active verbs](#)
 - relatively short sentences
 - [concrete rather than abstract](#) vocabulary
 - See this Assessment Resource Bank resource on [Types of Nouns](#)
 - [sometimes emotive and colourful vocabulary](#)
 - some use (but not overuse) of [adjectives](#)
- but also relatively formal hence
 - no use of contractions
 - sentences written in full ([no elision](#)) or [elliptical sentences](#)
- sometimes [imagery](#) is used to help create a clearer mental picture for the reader.

Write All About It: Newspapers



Language of the Article - Grid

Feature	Example	Probable Reason for Using
Reporter's By-Line		
Date line		
Use of direct speech		
Use of indirect speech		
Passive verbs		
Active robust verbs		
Past tense		
Use of Cliche		
Concrete vocabulary		









Emotive or colourful language		
Adjectives		
Imagery		
Other feature		
Other feature		
Other Feature		

© Ministry of Education, Wellington, New Zealand (First published 1998).
[TERMS AND CONDITIONS OF USE](#)






Last modified Tuesday Mar 30 2004 14:16:36

Links: Treasure Hunt

Dictionarys and Glossaries

-  [Cambridge Bilingual Dictionary \(En-Sp/Sp-En\)](#)
-  [All Cambridge Dictionaries Online](#)
-  [Merriam-Webster Dictionary](#)
-  [Wordsmyth_Thesaurus](#)
-  [Longman Web Dictionary](#)
-  [Newspaper Glossary](#)
-  [Glossary of Newspaper Terms](#)
-  [Media Relations Glossary](#)

Resources

-  [Reading Strategies](#)
-  [Vocabulary Strategies](#)
-  [Transition Words and Phrases](#)
-  [Headlines](#)
-  [British Newspapers](#)

Glossary of Newspaper Terms

C D E F G L M P R S T W

Banner

a large type headline running across a newspaper page

Box

an item or story ruled off on all four sides, usually with a heavy border rule and often with the background tinted with the text in bold to highlight the story

Broadsheet

a page size usually double that of a tabloid. Quality national newspapers are broadsheet in size

By-Line

the name of the writer. It usually appears just under the headline

Caption

the descriptive line or lines accompanying an illustration or photograph

Copy

traditionally the manuscript prepared for typesetting, but in the age of des systems, the story or text on a wordprocessing screen ready for placing c

Crosshead

see subhead

Cut-off

the full column depth of a page, including the margins. Different newspa use slightly different sizes, webs, or reels of paper

Dateline

the line at the beginning of a news story that says where and when the st

Deadline

the time limit for preparing material for a certain edition

Deck

a headline section, usually a line or a subsidiary headline

Desktop Publishing (or DTP)

use of personal computers (PCs) for low-cost typesetting and page make industry accepted proprietary, off-the-shelf 'shrink-wrapped' or bespoke s

Ear or Ear Piece

Glossary

Some terms can be useful in providing a common vocabulary with which to discuss journalism.

Advertisement

- the promotion of a product or service

Advertising manager

- the person who oversees the sales representatives who sell space to advertisers, and ensures that ads are in the appropriate section

Advertorial

- an advertisement section in a magazine that looks like an article or a feature

Advocacy

- a style of journalism in which a reporter takes sides in controversial issues and develops a point of view
- a style of journalism which is opposite of mainstream journalism, in which reporters are expected to be objective

Angle

- particular emphasis of a media presentation, sometimes called a *slant*

Attribution

- credit given to who said what or the source of facts

B-roll

- video images shot specifically to be used over a reporter's words to illustrate the news event or story, to cover up audio edits of quotes (to avoid the jerking head effect), or to cover up bad shots (out of focus, poorly lighted, etc.)

Background

- information that is not intended for publication

Bias

Transition Words and Phrases

<p>To add information and reasons</p> <p>Also Besides Equally Further Furthermore In addition Indeed Moreover Second...Third..., etc.</p> <p>To explain, give reasons</p> <p>Actually Admittedly Certainly In fact Indeed Particularly Specifically</p> <p>To compare</p> <p>In/by comparison Likewise Similarly</p> <p>To give examples</p> <p>For example For instance In particular That is To demonstrate To illustrate</p>	<p>To contrast</p> <p>Although anyhow However Instead In spite of that In contrast Nevertheless On the contrary On the other hand Otherwise Still Whereas Yet</p> <p>To show time or chronological order</p> <p>After Before Currently During Earlier Eventually Finally First,...Second,..., etc. Formerly Immediately Initially Lastly Later Meanwhile Next Previously Simultaneously Soon Subsequently Then</p>	<p>To show result or effect</p> <p>Accordingly As a consequence As a result Consequently Finally Hence So Then Therefore Thus</p> <p>To summarize:</p> <p>Briefly In all In brief In short In summary Overall Summing up To put it briefly To sum up To summarize</p> <p>To conclude</p> <p>Given these facts Hence In conclusion So Therefore Thus To conclude</p>
---	--	--

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Vocabulary Strategies

On this page you can find some useful strategies to learn vocabulary. Try to apply them consciously while you are reading:

- **Do not stop** at every word you don't know. **Identify the key words** of the reading and look them up in the dictionary.
- Word formation can also help you in understanding an unknown word. Look at the word to see if you recognise another word: be aware of **prefixes and suffixes**.
- Be aware of the **syntax** of the word and its **function** in the sentence.
 - What part of speech is it?
 - What function does it have in the sentence?
- **Use context** to guess the meaning of unfamiliar words:
 - Be aware of **transitional words** that can give you the clue.
 - Look for the further explanation of **technical words** in the same text.
 - Look for **synonyms** of the word that may be in the following sentences.
 - Look at **pictures and captions** that go with the reading text.
- To **reinforce and develop** the vocabulary that you learn you can:
 - **Classify words** into meaningful groups.
 - Read **several texts or articles on the same topic**, so that you will learn a set of words related to it.

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
Isabel Pérez Torres

Reading Strategies

Reflect upon these strategies and try to use them consciously when you read a text. Sometimes the teacher may ask you to use some of these strategies to carry out a specific reading activity.

- Be aware of your own way of reading.
- Observe what you do when reading in your first language and try to do the same when reading in a L2
- Use different strategies at the same time, depending on the activity that you want to carry out.
- **Skim** the text for the main idea. That is, read the text quickly to get the gist.
 - Your aim is to find the answer to a general question as quickly as possible.
 - Don't worry about words that you don't know.
 - You are not concerned about details or conclusions.
- **Scan** the text for more specific answers. Read the text quickly, but look for a more specific answer. Therefore:
 - You should read the question first.
 - Try to locate the information you need to answer the question.
 - Don't try to understand the whole article.
- **Read Carefully** when you need to understand details, thoughts and opinions expressed in the text so that you can answer the questions. However, you don't have to read slowly. Train yourself to find the central ideas of the text rapidly.
 - Read the question first.
 - Are you looking for a fact or an opinion? Try to distinguish facts from opinions in the text when you read.

- You don't have to understand all the details in the text.
- Locate key words and look them up in a dictionary, but
- Do not stop at every word that you do not understand.

Other strategies that you can use especially when reading long or difficult texts are:

- Create a map of related ideas to understand the relationships between words and ideas in the text.
- Write short summaries of the reading texts.

Specific strategies when **reading the news**:

- If it is a short news story, read it a few times until you understand the main ideas.
- If it is a long text, like feature news, to get the main idea of the news, do as follows:
 - read the first and the last paragraph,
 - then, read the first sentence of each paragraph.

Once you have understood the main idea, try to distinguish the distinct parts of the text.

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
Isabel Pérez Torres

Newspaper Headlines

Newspaper Headlines often include **key words** that may or may not be commonly used. They are chosen because they are shorter and require less space and also because of the effect that they may produce on the learners. Headlines are also written in a special style which basically consist of **simplifying the grammar**.

Therefore, in headlines, we usually find:

1. **S**hort words instead of long ones and abreviations.
2. **D**ramatic adjectives and adverbs to attract readers attention.
3. **A**ctive verbs.
4. **C**ultural references.
5. **A** very condensed structure:
 - **a**rticles and verb the "**to be**" are frequently omitted;
 - **v**erbs are simplified:
 - the **p**resent **s**imple refers to the present or the past;
 - the **i**nfinitive refers to the future;
 - the verb "**to be**" is also omitted in the passive and in continuous forms;
 - the progressive **-i**ng form is used to show something that is developing.
 - **n**ouns and **a**djectives are grouped together without any verbs or conjunctions.

Following is a list of words that often appear in headlines and the meaning they usually have in this context:

Headline word	Meaning
accord (n)	agreement
aid (n/v)	assist/ assistance
axe (v)	cut, destroy
awe (v)	veneration
back (v)	support
ban (n/v)	prohibition
bar (n/v)	exclude, prohibit
bid (n)	attempt
blast (n)	explosion
blaze (n)	fire
blow (n)	injury/disappointment

boom (n/v)	sudden beneficial increase
boost (n/v)	help, incentive
bring (v)	to cause, result in
bug (n)	disease, virus
call (for) (n/v)	demand
clash (n/v)	argument, conflict
cop (n)	policeman
coup (n)	revolution, change in government
crook (n)	criminal
curb (n/v)	restrain, limit
cut (n/v)	reduction
deal (n)	agreement
drama (n)	dramatic action,
drive (n)	campaign, effort
envoy (n)	diplomat
exit (n/v)	leave
fear (n/v)	anxious expectations
flee (v)	escape rapidly
gems (n)	jewels
go (v)	be sold or knock down
go-ahead (n)	approval
gunman (n)	a man with a gun
hail (v)	celebrate, acclaim
halt (n/v)	stop
hammer (v)	beat
haul (n/v)	large quantity that has been stolen
head (n/v)	direct, lead
hit (v)	affect badly
hold (v)	detain, keep in police custody
hurdle (n)	obstacle
jail (n/v)	prison
jet (n)	aeroplane
jobless (adj)	unemployed
key (adj)	essential, vital

kid (n)	child
killing (n)	murder
link (n/v)	connection
loom (v)	approach (of something threatening)
mob (n)	mafia/ uncontrolled crowd
net (v)	to capture
no (n)	refusal, rejection
ordeal (n)	unpleasant experience
oust (v)	push out, replace
output (n)	production
pact (n)	agreement, treaty
peril (n)	danger
pledge (n/v)	promise
plea (n)	strong request
poll (n)	election, public survey
press (v)	to insist on something
press for (v)	demand, ask for
probe (n/v)	investigate
quit (v)	leave, resign
quiz (v)	interrogate
raid (n/v)	attack, robbery
riddle (n)	mystery
row (n)	argument, disagreement
scare (n)	alarm
seek (v)	request
shock (n)	surprising revelation
slam (v)	criticise severely
slash (v)	reduce
smash (v)	destroy
snub (v)	reject, turn down
soar (v)	increase dramatically
spark (v)	cause, produce
split (n/v)	divide
squeeze (n/v)	shortage, scarcity
storm (n)	violent disagreement

strife (n)	conflict
sue (v)	accuse, appeal
switch (n/v)	change, deviation
swoop (n/v)	sudden attack or raid
talks (n)	discussions
threat (n)	menace
toll (n)	number of people killed
top (n)	exceed
urge (v)	recommend strongly
vow (n/v)	promise, threaten
walkout (n)	strike
wed (v)	wedding
weep (v)	cry, mourn
win (v)	gain, achieve
woe (n)	misfortune
woo (v)	try to win the favour of

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
[Isabel Pérez Torres](#)

List of 96 Words used in Newspaper Headlines

Headline Word	Meaning in English	Translation into Spanish
accord (n)	agreement	acuerdo
aid (n/v)	assist/ assistance	ayuda
axe (v)	cut, destroy	
awe (n)	veneration	
back (v)	support	
ban (n/v)	prohibition	
bar (n/v)	exclude, prohibit	
bid (n)	attempt	
blast (n)	explosion	
blaze (n)	fire	
blow (n)	injury/disappointment	
boom (n/v)	sudden beneficial increase	
boost (n/v)	help, incentive	
bring (v)	to cause, result in	
bug (n)	disease, virus	
call (for) (n/v)	demand	
clash (n/v)	argument, conflict	
cop (n)	policeman	
coup (n)	revolution, change in government	
crook (n)	criminal	
curb (n/v)	restrain, limit	
cut (n/v)	reduction	
deal (n)	agreement	
drama (n)	dramatic action,	
drive (n)	campaign, effort	
envoy (n)	diplomat	
exit (n/v)	leave	
fear (n/v)	anxious expectations	
flee (v)	escape rapidly	
gems (n)	jewels	
go (v)	be sold or knock down	
go-ahead (n)	approval	
gunman (n)	a man with a gun	
hail (v)	celebrate, acclaim	
halt (n/v)	stop	
hammer (v)	beat	
haul (n/v)	large quantity that has been stolen	
head (n/v)	direct, lead	
hit (v)	affect badly	
hold (v)	detain, keep in police custody	
hurdle (n)	obstacle	
jail (n/v)	prison	
jet (n)	aeroplane	
jobless (adj)	unemployed	
key (adj)	essential, vital	
kid (n)	child	
killing (n)	murder	

link (n/v)	connection	
loom (v)	approach (of something threatening)	
mob (n)	mafia/ uncontrolled crowd	
net (v)	to capture	
no (n)	refusal, rejection	
ordeal (n)	unpleasant experience	
oust (v)	push out, replace	
output (n)	production	
pact (n)	agreement, treaty	
peril (n)	danger	
plea (n)	promise	
pledge (n/v)	strong request	
poll (n)	election, public survey	
press (v)	to insist on something	
press for (v)	demand, ask for	
probe (n/v)	investigate	
quit (v)	leave, resign	
quiz (v)	interrogate	
raid (n/v)	attack, robbery	
riddle (n)	mystery	
row (n)	argument, disagreement	
scare (n)	alarm	
seek (v)	request	
shock (n)	surprising revelation	
slam (v)	criticise severely	
slash (v)	reduce	
smash (v)	destroy	
snub (v)	reject, turn down	
soar (v)	increase dramatically	
spark (v)	cause, produce	
split (n/v)	divide	
squeeze (n/v)	shortage, scarcity	
storm (n)	violent disagreement	
strife (n)	conflict	
sue (v)	accuse, appeal	
switch (n/v)	change, deviation	
swoop (n/v)	sudden attack or raid	
talks (n)	discussions	
threat (n)	menace	
toll (n)	number of people killed	
top (n)	exceed	
urge (v)	recommend strongly	
vow (n/v)	promise, threaten	
walkout (n)	strike	
wed (v)	wedding	
weep (v)	cry, mourn	
win (v)	gain, achieve	
woe (v)	misfortune	
woo (v)	Try to win the favour of	

List of 50 Words used in Newspaper Headlines

Headline Word	Meaning in English	Translation into Spanish
aid (n/v)	assist/ assistance	ayuda
axe (v)	cut, destroy	
awe (n)	veneration	
back (v)	support	
ban (n/v)	prohibition	
bid (n)	attempt	
blast (n)	explosion	
blaze (n)	fire	
boost (n/v)	help, incentive	
bug (n)	disease, virus	
clash (n/v)	argument, conflict	
cop (n)	policeman	
cut (n/v)	reduction	
deal (n)	agreement	
fear (n/v)	anxious expectations	
flee (v)	escape rapidly	
haul (n/v)	large quantity that has been stolen	
head (n/v)	direct, lead	
hit (v)	affect badly	
hold (v)	detain, keep in police custody	
jet (n)	aeroplane	
jobless (adj)	unemployed	
killing (n)	murder	
mob (n)	mafia/ uncontrolled crowd	
ordeal (n)	unpleasant experience	
oust (v)	push out, replace	
plea (n)	promise	
pledge (n/v)	strong request	
poll (n)	election, public survey	
probe (n/v)	investigate	
quit (v)	leave, resign	
quiz (v)	interrogate	
raid (n/v)	attack, robbery	
riddle (n)	mystery	
row (n)	argument, disagreement	
slam (v)	criticise severely	
slash (v)	reduce	
smash (v)	destroy	
soar (v)	increase dramatically	
spark (v)	cause, produce	
squeeze (n/v)	shortage, scarcity	
sue (v)	accuse, appeal	
switch (n/v)	change, deviation	
talks (n)	discussions	
toll (n)	number of people killed	
top (n)	exceed	
wed (v)	wedding	
weep (v)	cry, mourn	
woe (v)	misfortune	

Newspapers in the UK

	Political views and other useful features
BROADSHEETS	
The Times	Claims to be independent though it is rather conservative
Daily Telegraph	Conservative (right-wing)
Independent	Leans slightly to the left
The Guardian	Liberal (left-wing)
The Observer	Sunday paper (moderate in views)
TABLOIDS	
The Sun	Conservative (right-wing) though it seems to support Labour now. Sells best.
Daily Mirror	Labour (left-wing)
Daily Express	Conservative (right-wing)
Daily Mail	Conservative (right-wing)
News of the World	Sunday paper. Very sensational (sex, crime and sport)

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
Isabel Pérez Torres

WebQuest- Reading and Vocabulary Workshop

ADELEX ONLINE

We all know how difficult it can be to find the right policy

| Newspaper Elements | Headlines | Text Structure | Front Pages |



FANCY A WEEKEND IN BARCELONA, MADRID, SEVILLE OR BILBAO?

Our Resources

- Treasure Hunt
- Newspaper-related vocabulary 1
- Newspaper-related vocabulary 2
- Word list.doc
- Transitional words
- Reading Strategies
- Vocabulary Strategies
- Newspaper glossary
- Glossary of newspaper terms
- Media glossary

News Writing Style

- The Front Page of a Daily Newspaper
- Basic Journalism
- Inverted pyramid checklist
- Language of news writing

BREAKING NEWS

Education **Workshop crucial, teacher warns rebel students**

In this workshop we have designed exercises to help you improve your reading skills, especially those that are useful for newspapers reading. While you do the exercises you will learn the established conventions about all the elements that constitute a newspaper. This is what we are going to do in this workshop:

- Revise the newspaper elements learnt in the previous treasure hunt.
- Learn the pattern of the headlines and revise a list of key words that are typical of headlines.
- Revise the structure of news writing style.
- Examine the layout of front pages.

In the left column you will find a series of resource pages designed to help you with the exercises. Use them whenever you need advice or help.

EXCLUSIVE

Newspaper Elements **Students pledge to review words**

- Do this **short answer quiz** on the menu to revise the terms used to name different parts and features of a newspaper.



- Do this **drag and drop exercise** as many times as you want to check that you have understood all the words. Click on the picture to access to the page.

TOP STORIES

Headlines **Students bid to learn 50 headline words**

A native speaker reads the headlines to understand the news, a non-native speaker reads the news to understand the headlines.

One of the major problems of reading English newspapers is the language of headlines. However, once you learn the rules to decipher headlines and the meaning of the key words typical of them, it will be as easy as reading any other texts. So, while you do the following exercises take into account the structure and the words of headlines. Use the resources on the left column.

Headlines A. Read about the structure of headlines and do some practice by rewriting the headlines as full sentences in a more understandable way. Do

Soulmates
dating service
The very **soulmate** a person with full you are deeply

Headlines Style

Headline Words
Headline.doc (50w)
Headline.doc (96w)

Transitional words
Reading Strategies
Vocabulary Strategies



FANCY A WEEKEND IN BARCELONA, MADRID, SEVILLE OR BILBAO?

Headline Words
Headline.doc (50w)
Headline.doc (96w)

Headline Words
Headline.doc (50w)
Headline.doc (96w)

Transitional words
Reading Strategies
Vocabulary Strategies

Online
For the latest internet news click here

Newspaper glossary
Glossary of newspaper terms
Media glossary

this **short answer quiz** on the menu as in the example:

Garner pledges to help build Iraqi democracy
Garner promised that he will help to build Iraqi democracy

- These are the headlines you will find in the quiz**
1. Iraq situation critical, warn aid agencies
 2. Business leaders urge euro vote
 3. Bush to declare end of major combat
 4. **BECKHAM OPTS NOT TO REIGN IN SPAIN**
 5. 200 buried as quake hits school
 6. Nurses save patients amid power cut
 7. British journalist shot dead
 8. Murder 'victim' in a closet
 9. **CELEBS KEEPING A TIGHTER GRIP**
 10. Jail murderers for longer, judges ordered

Headlines B. Click on the headline in the example below and you will see twenty headlines and the first paragraphs of the articles that correspond to them. Read them as quickly as possible and find a word in the paragraph that is similar in meaning to the underlined word in the headline. Then do the **short answer quiz** on the menu. Have a look at the example:

Gassed by cop I helped
Samaritan Terry Willeatts told last night how he tried to help a **policeman** - who then sprayed him in the face with CS gas.
Terry, 46, claimed PC Michael Springall "went berserk" when he asked the cop if he was lost.

Headlines C. Do the **exercises below** as many times as you need to revise some more key words in headlines.

- Memory Matching 1 Matching 2 Order BBC Quiz

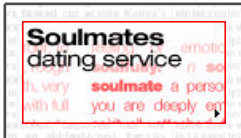
Revision Quiz 1 (25 w)

Revision Quiz 2 (25 w)



Headline Words
Headline.doc (50w)
Headline.doc (96w)

Transitional words
Reading Strategies
Vocabulary Strategies

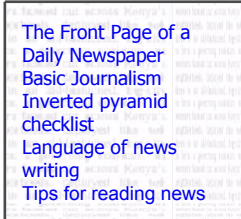


Headline Words
Headline.doc (50w)
Headline.doc (96w)

Transitional words
Reading Strategies
Vocabulary Strategies



The Sun
Daily Express
Daily Mirror



Newspaper glossary
Glossary of newspaper terms
Media glossary

Headlines D. Click on the image of the Mirror to read the headlines and the short paragraphs, find the words in the text that correspond to the abbreviations in the headlines.

Then do the

exercise



Headlines E. Headlines also reflect the style and political attitude of the newspaper. A headline from a news story in "The Sun" will surely differ from the headline of the same news story in "The Guardian". Now that you understand headlines better answer the questions in the matching exercise on the menu.

COMMENTS

Text Structure Teacher hails workshop success

Text Structure A Click here and you will see six articles and the headlines that appear with them. Skim them quickly and do the multiple choice quiz on the menu where you will have to match the headlines and the articles:

1. Brits left reeling in TV poll
2. To reign in Spain?
3. Andrew's £10,000 jet trip for game of golf
4. MPs and campaigners slam move for burglars' rights
5. Childminders face ban on smacking
6. Girl officer in 'jail sex hell'
7. Neighbours stunned as family flees
8. Poll win foils coup bid

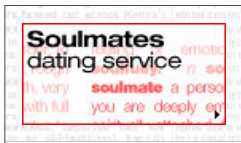
Text Structure B Choose only one of these two feature stories and find:

'I had too much time to think'
Paper of the future is here

- The lead sentence of the article.
- The name of the reporter.
- A fact and an opinion.
- A sentence where a relative pronoun has been avoided.
- Any example of vocabulary used to attract the reader attention.
- Indirect and direct speech.



Text Structure C Choose only one of these two news stories and write a



Transitional words
Reading Strategies
Vocabulary Strategies

The Sun
Daily Express
Daily Mirror

Daily Telegraph
The Guardian
Independent



Table of papers in UK
In the news Newspapers in Britain Newspapers in the UK
The British Papers
Tips for reading news
Daily Telegraph The Guardian Independent
The Sun Daily Express Daily Mirror

short summary of it. Try to identify as much of the 5W1H as possible, that is, the information about: what, who, where, when, why and how.

Food watchdog angry at schools chocolate deal
Daniella rages at hyperactive Catalina

Text Structure B and C are to be answered in  assignment 2 of module 4.

COMPETITIONS

Front Pages **Team heads for competition victory**
Writing **Cut time, students' fear soars**

Front Pages A

We are going to explore online newspapers front pages. Be aware of the following features in each of the newspapers selected.

Daily Telegraph Note that there are four main news sections in the central column. Have a quick look at one news item from each of them.

The Guardian Observe that the layout is different from "the Telegraph". Here, the left column give access to a lot of interesting sections. Do not miss the "all Guardian headlines" and "Today's comment".

Independent Its central column offers a broader choice of articles in more varied fields: business, education, people. Have a look at some of the articles.

The Sun The central and left columns include almost the same sections. Have a look at some of them and don't miss the "TODAY'S FRONT & BACK PAGES" at the top on the right, and of course, "Page 3".

Daily Express Read some of the Breaking News on the left column. They are short and good for increasing your reading rate.

Daily Mirror The homepage is a bit dull, but links on the left column (news, sport, etc) will take you to many other pages with lots of information. Don't forget to click on the "Front Page" at the top on the right, from where you will be able to see all the previous front pages.

- As you explore the papers, you can save some of the news for your final task.

Front Pages B

Read the following headlines. All of them are about the same piece of news, but they have been published in different newspapers.

Daily Telegraph	Labour rebels fail to halt elite hospitals Bill
Independent	Blair's NHS reform plans hit by 63 rebel Labour MPs
The Guardian	60 Labour MPs join rebellion
The Sun	PM defeats rebels on NHS
Daily Mirror	NO information about this news
Daily Express	Labour rebels defy Blair over hospitals

Now it's your turn: follow the track of a news story in the six papers; skim the news quickly to see the differences in the way the news is presented in different newspapers. Then, write the headlines in the **paragraph quiz** on the menu.

is faced the across Kenya's
extended. Deployed like not
in an all-faceted, long-
in a governing coalition. We
is faced the across Kenya's
extended. Deployed like not
in an all-faceted, long-
in a governing coalition. We
is faced the across Kenya's
extended. Deployed like not
in an all-faceted, long-
in a governing coalition. We

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
Isabel Pérez Torres

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

ADELEX

Newspaper Elements - short answer quiz

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 18:59

Number of questions: 20

[Finish](#) [Help](#)

Question 1 (1 point)

Use mainly the Cambridge Bilingual Dictionary to find the meaning of the following words in the world of newspapers. Translate them into Spanish

bizarre

Answer:

[Save answer](#)

Question 2 (1 point)

ensorship

Answer:

[Save answer](#)

Question 3 (1 point)

layout

Answer:

[Save answer](#)

Question 4 (1 point)

obituaries

Answer:

[Save answer](#)

Question 5 (1 point)

stock prices

Answer:

[Save answer](#)

Question 6 (1 point)

masthead

Answer:

[Save answer](#)

Question 7 (1 point)

bold type

Answer:

Save answer

Question 8 (1 point)

sponsorship

Answer:

Save answer

Question 9 (1 point)

overseas news

Answer:

Save answer

Question 10 (1 point)

nationwide

Answer:

Save answer

Question 11 (1 point)

Look at the **list of newspaper-related vocabulary** to find the right words for the following definitions.

Advertising arranged according to the product or service advertised, and usually restricted in size and format.

Answer:

Save answer

Question 12 (1 point)

A section in the newspaper that helps people to meet other people.

Answer:

Save answer

Question 13 (1 point)

A tendency to consider one person, group or idea more favourably than others.

Answer:

Save answer

Question 14 (1 point)

Someone who gives advice to readers about personal problems.

Answer:

Save answer

Question 15 (1 point)

The standard news story structure in which facts are arranged in descending order of importance.

Answer:

Question 16 (1 point)

Information about what, who, when, where, why and how.

Answer:

Question 17 (1 point)

More objective stories, focusing on facts, written to present the most pertinent information first while the remaining paragraphs give the details in order of descending importance.

Answer:

Question 18 (1 point)

(1) Area on a news page (2) article appearing regularly, written by a writer or "columnist".

Answer:

Question 19 (1 point)

They tend to be longer stories, and they go into their topics more deeply. They usually have human interest value.

Answer:

Question 20 (1 point)

Subheadings between paragraphs.

Answer:

Drag the words over the item in the image. If it does not turn green, move the word around a little or try another location.

IDS a 'hand s quitting MP

Blunt becomes rebel without a hope

Michael White and Nicholas Watt
Thursday May 1, 2003

Iain Duncan Smith's faltering leadership of the Conservative party suffered a body blow tonight when a frontbench Tory MP resigned from his team and likened him to a failed football manager who must be replaced.



Blunt words: Crispin Blunt MP.

In a statement issued as voting ended in the local government elections, Crispin Blunt, a shadow trade minister and MP for Reigate since 1997, declared it was his "public duty" to speak out and admit that the Tories are "making no real progress" against Tony Blair's leadership.

headline

image

caption

lead
paragraph

lead sentence

byline

Headlines A - short answer quiz

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 19:01

Number of questions: 10

Question 1 (1 point)

Read about the structure of headlines and do some practice by rewriting the headlines as full sentences in a more understandable way.

1. Iraq situation critical, warn aid agencies

Answer:

Question 2 (1 point)

2. Business leaders urge euro vote

Answer:

Question 3 (1 point)

3. Bush to declare end of major combat

Answer:

Question 4 (1 point)

4. BECKHAM OPTS NOT TO REIGN IN SPAIN

Answer:

Question 5 (1 point)

5. 200 buried as quake hits school

Answer:

Save answer

Question 6 (1 point)

6. Nurses save patients amid power cut

Answer:

Save answer

Question 7 (1 point)

7. British journalist shot dead

Answer:

Save answer

Question 8 (1 point)

8. Murder 'victim' in a closet

Answer:

Save answer

Question 9 (1 point)

9. CELEBS KEEPING A TIGHTER GRIP

Answer:

Save answer

Question 10 (1 point)

10. Jail murderers for longer, judges ordered

Answer:

Save answer

Finish

Help

Headlines B

Scan the text as quickly as possible and find a word or words in the paragraph that are similar in meaning to the underlined word in the headline. Then, go back to the unit and do the **short answer quiz** on the menu.

<p>1 Adams <u>slams</u> Irish justice minister</p> <p>Sinn Fein president Gerry Adams has launched an unprecedented attack on the Irish Republic's justice minister and said, "I wouldn't send him to the shop for a bottle of milk".</p> <p>As Prime Minister Tony Blair prepared for talks in Dublin with the Irish Premier Bertie Ahern following the postponement of elections to the Northern Ireland Assembly, Mr Adams confirmed the deep divisions with Dublin over its handling of the affair.</p>	<p>2 Police <u>probe</u> murder field evidence</p> <p>Police investigating the murder of a businessman and the disappearance of his family are preparing to examine evidence taken from a remote field where his body was hidden.</p> <p>A five-day excavation deep in the Devon countryside came to a halt while police continued to hunt two suspects, thought to have fled the country after killing haulage firm boss Amarjit Chohan.</p>
<p>3 Worker killed in <u>blast</u> at Amman airport</p> <p>A security guard has died after a bomb in a bag belonging to a man preparing to board a flight to Cairo exploded in Jordan's international airport.</p> <p>Officials said the bag exploded at a luggage screening point in the international departures terminal of Queen Alia International Airport in the capital, Amman.</p>	<p>4 Ex-Special Branch man <u>quizzed</u></p> <p>A former Special Branch man is being questioned by detectives investigating the leaking of transcripts of telephone conversations between the Prime Minister's chief of staff and Sinn Fein's Martin McGuinness.</p> <p>Police files, a computer and disks were also seized when officers raided a house in Northern Ireland.</p>
<p>5 Police <u>bid</u> to identify burning body</p> <p>Detectives are still trying to identify the body of a woman found on fire at a rural beauty spot.</p> <p>A post mortem examination was being carried out in the hope of shedding light on the mystery.</p>	<p>6 Boy dies in house <u>blaze</u></p> <p>A four-year-old boy has died in a house fire, police have said.</p> <p>The youngster's parents were rescued from the blazing property in Frampton Close, Bransholme, Hull.</p>

A Sussex Police spokesman said it may take some time for a pathologist to say exactly how the woman died.

Neighbours desperately tried to reach the boy but were beaten back by the intense fire and smoke, Humberside Police said.

7
MOB FURY IN BAGHDAD

THOUSANDS of protesters took to the streets of Baghdad yesterday demanding US forces quit Iraq.

Fearful of looting and enraged at a lack of basic services, the chanting mob carried banners reading "Leave our country - we want peace" and "No Bush - No Saddam. Yes, Yes for Islam." The huge demo came as it was announced that a £400million Iraqi rebuilding contract had been awarded to a multinational with close links to President Bush's administration.

8
Dyke faces fresh shares row

BBC director general Greg Dyke still holds shares in the media giant Pearson two years after he first promised to sell them amid a storm of protest over alleged conflicts of interest.



MediaGuardian discovered his stake in an official BBC register of interests drawn up in March this year.

Dyke: revelation will fuel new row about potential clash of interests

9
ICI plans to axe 700 jobs

Paints and chemicals group ICI is to cut more than 700 jobs worldwide during the first phase of a restructuring announced today.

The job cuts, which will take place over the next two years, include about 300 posts in the UK, although ICI has not specified where these will be.

The moves come as ICI attempts to revive its fortunes after a shock profits warning in February sent its share price tumbling.

10
Prince sparks row over nanotechnology

The Prince of Wales, who is to meet leading scientists to discuss concerns about nanotechnology, was warned today against giving credence to "scare stories".

The new technology has already created tiny machines such as transistors the size of a single molecule. But there is a growing debate on how it will be used, with optimists pointing to the prospect of pollution-free energy production and pessimists worried about nano-terrorism.

11

12

Branson in Concorde plea to Blair

Sir Richard Branson is to make a direct appeal to Prime Minister Tony Blair to save the future of Concorde.

British Airways is axing the flagship from October, but Virgin Atlantic chief Sir Richard wants to take over the aircraft and run it with first and second class seats.

But, fearing that the Concorde may be broken up and sold off to collectors, Sir Richard said he would approach Downing Street.

Minister denies clash over murder terms

The Government denied that it was on a collision course with the judiciary as Home Secretary David

Blunkett prepared to set out tough new jail terms for murder. Home Office Minister Lord Falconer said historic changes being detailed by Mr Blunkett to the way murderers will be sentenced represented a "partnership" between the judiciary and Parliament.

13 Danni quits celeb show

MOANING Danniella Westbrook this morning walked out of TV gameshow I'm A Celebrity Get Me Out Of Here - just hours after viewers voted for her to stay.

The ex-EastEnders star was devastated after weathergirl Sian Lloyd got the boot last night, instead of her, and decided she'd had



enough.
Homesick ... Danniella Westbrook sobs after quitting TV's I'm a Celebrity Get Me Out Of Here!

14 Election a much needed boost for IDS

Unexpectedly good results in the local elections have given Tory leader Iain Duncan Smith a second chance to prove himself, one of the top members of his team says.

Shadow trade secretary Tim Yeo conceded that the party still had "a mountain to climb" before it would be considered a serious alternative to the Labour Government.

But he said the winning of 500 seats should halt whispers of a leadership challenge and allow the party instead to present its ideas to the country.

15 Rig hostage talks break down

Negotiations to resolve Nigerian hostage crisis have ended in deadlock as navy vessels sail towards oil platforms where foreign workers - including 35 Britons - are being held.

16 BA slashes seat prices as first-class cabin empties

British Airways yesterday admitted it was having to cut ticket prices heavily to fill its planes as it revealed a sharp fall

Oil company officials had been in talks with union leaders who represent striking Nigerian oil workers holding the 97 hostages.

in front-of-cabin traffic last month, hit by particularly tough trading conditions.

The airline said: "Revenue and forward bookings continue to be impacted by global economic weakness, Sars and the situation in Iraq. Forward visibility on revenue and traffic remains limited."

17 IDS reprieved at polls

Conservatives made strong gains in local elections across England yesterday, bolstering the party's battered morale and shoring up Iain Duncan Smith's position as leader.

In the early hours of today, the Tories were on course to becoming the largest party in local government for the first time since 1991 as Labour suffered heavy losses.

18 US plots to oust Mugabe with African nations' help

The United States - backed by Britain - is pushing for "regime change" in Zimbabwe that would see President Robert Mugabe replaced by a member of the ruling Zanu-PF party.

The new president would then call a constitutional conference and organise elections to be monitored by the international community.

19 Bush flies jet to carrier to welcome crew home from war

President George W Bush addressed America from the deck of a returning aircraft carrier off the coast of California this morning to declare that victory in Iraq represented the "turning of the tide" in the war against terrorism.

"Major combat operations in Iraq have ended," he told the 5,500 sailors on board and the millions watching on television.

20 Scientists focus on China as Sars toll rises

Asian authorities reported eight new deaths from Sars today as scientists in Europe confirmed the identity of the virus that causes the deadly disease.

World Health Organisation investigators estimated Beijing may have five times more cases than previously acknowledged by China, where Sars is believed to have started.

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster

Isabel Perez Torres

Headlines B - short answer quiz

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 19:03

Number of questions: 20

Question 1 (1 point)

Scan the text as quickly as possible and find a word or words in the paragraph that are similar in meaning to the underlined word in the headline.

1
Adams slams Irish justice minister

Answer:

Question 2 (1 point)

2
Police probe murder field evidence

Answer:

Question 3 (1 point)

3
Worker killed in blast at Amman airport

Answer:

Question 4 (1 point)

4
Ex-Special Branch man quizzed

Answer:

Question 5 (1 point)

5
Police bid to identify burning body

Answer:

Question 6 (1 point)

6

Boy dies in house blaze

Answer:

Question 7 (1 point)

7

MOB FURY IN BAGHDAD

Answer:

Question 8 (1 point)

p>8

Dyke faces fresh shares row

Answer:

Question 9 (1 point)

9

ICI plans to axe 700 jobs

Answer:

Question 10 (1 point)

10

Prince sparks row over nanotechnology

Answer:

Question 11 (1 point)

11

Branson in Concorde plea to Blair

Answer:

Question 12 (1 point)

12

Minister denies clash over murder terms

Answer:

Question 13 (1 point)

13

Danni quits celeb show

Answer:

Question 14 (1 point)

14

Election a much needed boost for IDS

Answer:

Question 15 (1 point)

15

Rig hostage talks break down

Answer:

Question 16 (1 point)

16

BA slashes seat prices as first-class cabin empties

Answer:

Question 17 (1 point)

17

IDS reprieved at polls

Answer:

Question 18 (1 point)

18

US plots to oust Mugabe with African nations' help

Answer:

Question 19 (1 point)

19

Bush flies jet to carrier to welcome crew home from war

Answer:

Question 20 (1 point)

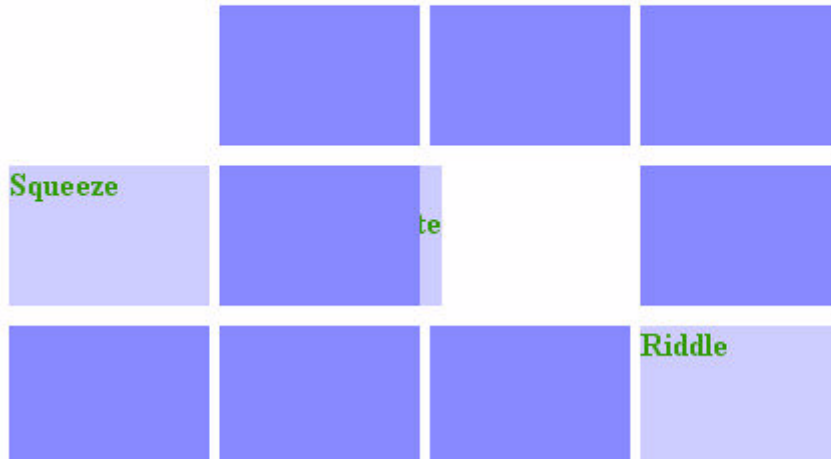
20

Scientists focus on China as Sars toll rises

Answer:

Instructions: Click on the tiles to **match the headline words and their translation.**

Once you have finished, if you want to see the correct answers, click on >>



accord	election
talks	dispute
back	reduction
coup	discussions
hit	revolution
pledge	promise
strife	support
clash	conflict
cut	agreement
poll	affect badly

Headline words **New Game**

A SpellMaster.Com Game © Frank McAree 2001

Childminders face ----- on smacking <input type="radio"/> prohibition	flees
United in ----- as Ronaldo is inspiration for dream team <input type="radio"/> veneration	weep
Radcliffe ----- marathon record <input type="radio"/> demolish, destroy	awe
Doctors threaten to ----- Milburn <input type="radio"/> accuse	smashes
Food watchdog angry at schools chocolate ----- <input type="radio"/> agreement	ban
Towns ----- for heroes <input type="radio"/> cry, mourn	deal
Neighbours stunned as family ----- <input type="radio"/> scape rapidly	sue
Suicide bombers ----- : five held in UK <input type="radio"/> investigate	probe

Place these headlines in correct order. A black line will appear if the word or phrase is in the right place. Tile colours will help you with it.

<<

BBC News

intense attack

'call halt'

under

Sky News

Two large blasts

hit

Baghdad

heard

The Guardian

Baghdad

to drive on Bagdad

in Baghdad

Daily Mirror

Coalition chiefs

Iraqi missiles

- Learning English
- News English
- Business English
- Watch and Listen
- Grammar and Vocabulary
- Communicate
- Quizzes**
- Quiznet
- Countdown Quiz
- Where to Next?

- Teachers English by Radio

- FAQ
- Contact Us

- RELATED SITES
- BBC WEATHER**
- BBC SPORT**

You are in: Learning English > Quizzes > Quiznet

Learning English

Quiznet More q

Today's topic: What do the following **newspaper headline** words mean?

1. "President pledges low taxes"
He has _____ to reduce taxes.
 - refused
 - promised
 - not decided
 - already tried

2. 'Petrol prices slashed'
 - reduced a little
 - reduced a lot
 - increased a little
 - increased a lot

3. "Blaze in local factory"
 - angry argument
 - fight
 - fire
 - people lose their jobs

4. "Rare gems found"
 - jewels
 - paintings
 - plants
 - animals

5. "Government backs Europe"
 - fights
 - agrees with
 - likes
 - supports

6. "Strife in work place"
 - pay rise
 - workers resign
 - conflict

happiness



Check answer

 [MMIII](#)

[Learning English](#) | [News English](#) | [Business English](#) | [Watch and Listen](#)

[Grammar and Vocabulary](#) | [Communicate](#) | [Quizzes](#) | [Teachers](#)

[English by Radio](#) | [FAQ](#) | [Contact us](#)

Newspaper Headlines 1 Quiz

Student Name: _____

Print this exercise and match the headline words on the left with the definitions on the right.

- | | |
|--------------------|---|
| 1. cop | a serious attempt to attain something. |
| 2. head | the act of putting to death. |
| 3. bug | fire |
| 4. axe | denoting or pertaining to persons who do not have jobs. |
| 5. awe | to escape by moving rapidly away; run away. |
| 6. ordeal | (informal) a virus or bacterium, esp. one that causes disease. |
| 7. blaze | to direct or lead. |
| 8. blast | a conflict, battle, or disagreement. |
| 9. jet | to support someone or something |
| 10. killing | (informal) a police officer. |
| 11. hold | to provide assistance, help, or relief to. |
| 12. bid | an airplane. |
| 13. mob | to forbid, usu. officially; prohibit. |
| 14. jobless | an explosion. |
| 15. aid | to help, to incentive enthusiastically. |
| 16. haul | a very strong feeling of wonder, reverence, or fear, caused by something grand or powerful. |
| 17. ban | an agreement between two or more parties, to their mutual advantage. |
| 18. clash | a large, disorderly, or riotous crowd of people. |
| 19. flee | reduction |
| 20. fear | to detain, keep in police custody. |
| 21. deal | a painful, exhausting experience. |
| 22. back | large quantity that has been stolen. |
| 23. cut | to cut, destroy, reduce |
| 24. boost | an emotion characterized by anxious expectation. |

Wordsmyth

Explore. Discover. Create.

Newspaper Headlines 2 Quiz

Student Name: _____

Print this exercise and match the headline words on the left with the definitions on the right.

- | | |
|--------------------|--|
| 1. smash | number of people killed. |
| 2. raid | to examine or investigate. |
| 3. spark | to criticize severely. |
| 4. plea | election, public survey. |
| 5. sue | to change; deviation. |
| 6. quit | to resign; give up; decline to take further part in. |
| 7. top | a sudden or surprise attack or robbery. |
| 8. talks | trouble or misfortune. |
| 9. slash | to sharply reduce or curtail (prices, rates, or the like). |
| 10. pledge | to accuse, appeal. |
| 11. riddle | discussions. |
| 12. row | to destroy or demolish something in a figurative way. |
| 13. weep | a mystery of perplexing question, problem, person, or thing. |
| 14. oust | to produce or cause to produce sparks. |
| 15. slam | to increase rapidly in value or intensity; rise quickly. |
| 16. soar | to take as a spouse in a formal ceremony; marry. |
| 17. woe | to question, interrogate. |
| 18. switch | shortage, scarcity. |
| 19. squeeze | a formal or solemn promise; vow. |
| 20. toll | an earnest request or appeal. |
| 21. poll | highest in degree or quantity; greatest. |
| 22. wed | to show strong grief, by shedding tears; cry. |
| 23. quiz | an argument or disagreement. |
| 24. probe | to force out; expel or eject, as from a place or position. |

Headlines D Abbreviations

After reading the news, do this matching exercise



<p>1 FA sends for the man from Mars</p> <p>NEVER more in need of leadership, the Football Association is finally close to appointing a successor to Adam Crozier.</p>	<p>2 SBS team's tank ordeal</p> <p>THE two special forces heroes who trekked 100 miles across desert to safety had been in a unit surprised by Iraqi tanks, it emerged yesterday. The pair from the Special Boat Squadron reached Syria in just three days.....</p>
<p>3 NUT pledges to boycott national tests</p> <p>The largest teaching union has pledged to boycott "disgusting" national tests for seven, 11 and 14-year-olds. National Union of Teachers delegates voted unanimously in favour of the attack on a key Government education policy at the union's annual conference in Harrogate.....</p>	<p>4 IDS reprieved at polls</p> <p>Conservatives made strong gains in local elections across England yesterday, bolstering the party's battered morale and shoring up Iain Duncan Smith's position as leader.</p>
<p>5 BA slashes seat prices as first-class cabin empties</p> <p>British Airways yesterday admitted it was having to cut ticket prices heavily to fill its planes as it revealed a sharp fall in front-of-cabin traffic last month, hit by particularly tough trading conditions.....</p>	<p>6 HOW BRITS GET THEIR KINKY KICKS</p> <p>SEX lives in our cities have never been spicier, with thrill-seeking Britons trying everything from homemade porn to making love in public.</p> <p>People are more liberated than ever, reveals an exclusive Daily Mirror survey. Many of us are now experimenting with sex toys, having cybersex and indulging in threesomes.</p>

4in locust in Tesco salad

HUNGRY Eleri Nicholas was about to tuck into a bowl of Tesco salad - when a locust crawled out.

Housewife Eleri, 26, screamed as the four-inch insect crept out of the salad leaves and looked up at her.

Horrified Eleri said: "It was grey and horrible - like something from a horror movie." Consumer watchdogs were yesterday investigating the creepy-crawly which popped out from a ready-to-serve bag of Italian salad.



Eleri had eaten half of the salad the previous night - and was about to finish it off when the plant-eating insect suddenly appeared.

Actual size ... locust crawled from behind leaf

8 BNP trebles seats

Leaders of the British National Party today claimed that they were on course to win control of their first council after more than trebling their seats in yesterday's English local elections.

9 Minister holds talks with CAA about troubles at MyTravel

FEARS FOR the future of MyTravel heightened yesterday after it emerged that Alistair Darling, the Transport Secretary, has held a series of meetings with the Civil Aviation Authority about the troubled tour operator. The Department for

10 PM bids to avert revolt on NHS reform

The Government attempted today to launch a pre-emptive strike against a possible revolt in the Commons over controversial reform of the National Health Service.

Prime Minister Tony Blair and Health Secretary Alan Milburn went on the offensive in a bid to minimise a rebellion by Labour MPs this Wednesday over plans to introduce foundation hospitals.

Senior Labour MPs warned they would refuse to "roll over" and support the



Headlines- Abbreviations

An exercise by Adelex

1 **FA** sends for the man from Mars

Check

2 **IDS** reprieved at polls

Check

3 **4in** locust in Tesco salad

Check

4 Minister holds talks with **CAA** about troubles at MyTravel

Check

5 **BA** slashes seat prices as first-class cabin empties

Check

6 **NUT** pledges to boycott national tests

Check

7 **SBS** team's tank ordeal

Check

8 PM bids to avert revolt on **NHS reform**

Check

9 **BNP** trebles seats

Check

10 HOW **BRITS** GET THEIR KINKY KICKS

Check

11 **PM** bids to avert revolt on NHS reform

Check

[Back to exercises](#)

[Dictionary](#)

Headlines E - matching exercise

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 19:11

Number of questions: 9

Question 1 (9 points)

The following headlines have been published in different newspapers. Match those that correspond to the same news item.

Preview columns:

1. **ICI plans to axe 700 jobs**
2. **GOOD NEWS, TONY: IDS HAS SURVIVED**
3. **Becks not saying tatty-bye**
4. **Labour rebels fail to halt elite hospitals Bill**
5. **Scientists focus on China as Sars toll rises**
6. **Train hits tourist coach**
7. **Mother: I didn't kill babies**
8. **Eight killed in Gaza strip raid**
9. **Galloway: I've been stabbed in back**

- a. Five more Sars deaths in Hong Kong
- b. Train smashes into bus
- c. Duncan Smith hails 'spectacular result'
- d. Labour suspend traitor MP
- e. ICI plans to cut 700 jobs
- f. Pharmacist accused of killing her three babies
- g. Israeli troops 'kill six' in Gaza raid
- h. BECKHAM OPTS NOT TO REIGN IN SPAIN
- i. Labour rebels defy Blair over hospitals

Matching pairs:

- 1 — Choose match
- 2 — Choose match
- 3 — Choose match
- 4 — Choose match
- 5 — Choose match
- 6 — Choose match
- 7 — Choose match
- 8 — Choose match
- 9 — Choose match

Question 2 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. GOOD NEWS, TONY: IDS HAS SURVIVED
2. Duncan Smith hails 'spectacular result'

- a. Daily Telegraph
- b. Daily Mirror

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Question 3 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. Labour rebels fail to halt elite hospitals Bill
2. Labour rebels defy Blair over hospitals

- a. The Times
- b. Daily Telegraph

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Question 4 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. Beckham opts NOT TO reign in Spain
2. Becks not saying tatty-bye

- a. The Sun
- b. Daily Mirror

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Question 5 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. Eight killed in Gaza strip raid
2. Israeli troops 'kill six' in Gaza raid

- a. Independent
- b. The Times

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Question 6 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. Five more Sars deaths in Hong Kong
2. Scientists focus on China as Sars toll rises

- a. The Guardian
- b. Daily Telegraph

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Question 7 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. Train hits tourist coach
2. Train smashes into bus

- a. The Sun
- b. Daily Telegraph

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Question 8 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. Labour suspend traitor MP
2. Galloway: I've been stabbed in back

- a. The Sun
- b. The Times

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Question 9 (1 point)

Taking into account what you know about British newspapers, match the headlines with the papers in which you think they were published.

Preview columns:

1. Pharmacist accused of killing her three babies
2. Mother: I didn't kill babies

- a. Independent
- b. The Sun

Matching pairs:

1 — Choose match

2 — Choose match

Save answer

Finish Help

Text structure A

Skim the text quickly and do the **short answer quiz** on the menu. The aim is to find the main idea of the text as quickly as possible and to increase your reading fluency.

You have to match the articles and the headlines:

- 1. **Brits left reeling in TV poll**
- 2. **To reign in Spain?**
- 3. **Andrew's £10,000 jet trip for game of golf**
- 4. **MPs and campaigners slam move for burglars' rights**
- 5. **Childminders face ban on smacking**
- 6. **Girl officer in 'jail sex hell'**
- 7. **Neighbours stunned as family flees**
- 8. **Poll win foils coup bid**

A

Neighbours of the Derby man named last night as a would-be suicide bomber in Israel spoke of their astonishment after learning of the alleged terrorist on their doorstep.

Omar Khan Sharif, 27, had lived with his family in a semi-detached home in Breedon Hill Road close to the city centre, a £125,000 Victorian property with an Arabic symbol above its front door.

Last night Mr Sharif's sister, Mimedra, and her husband abruptly left the house, bundled into a white Toyota. An Asian man who had earlier answered the door at the house would only say: "Omar does not live here any more."

Neighbours said Mr Sharif, whose mother died five years ago and whose father had died 10 years earlier, was believed to have left Britain several months before the outbreak of the Iraq war.

One said: "They did not mix with many people, even other Asians. They worshipped at a different mosque to everyone else. They were of a Muslim sect of the kind you get in Afghanistan."

B

A PRISONER dragged a female probation officer into his cell and sexually assaulted her, it was alleged yesterday.

The woman was pulled off the landing of a jail block and subjected to a 10-minute ordeal.

She was eventually released by the remand prisoner. The officer had been making an official visit to Swansea Prison in South Wales.

Detectives have arrested a 39-year-old prisoner from the jail.

He was awaiting trial on sex charges. A spokesman for Swansea CID said: "We are investigating the alleged indecent assault but it

<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>
<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>
<p>C</p> <p>As football's First Family agonise over whether to pack their designer suitcases, Giles Tremlett reveals the quality of life they could be living in the Spanish capital.</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>
<p>There was an extra spring in the step of traders and bar owners in Madrid's main shopping street, Calle Serrano. As the weekend throng headed for the heart of the city, businesses were preparing for another day of healthy takings - and things could be about to get even better: the Beckhams may soon be in town.</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>
<p>The swirl of rumour surrounding David Beckham's possible transfer from Manchester United to Real Madrid has sent pulses racing here. The city is used to the sight of the world's most glamorous footballers, but the potential arrival of Britain's most famous showbusiness couple - la Spice pija (Posh Spice) and ' el Beckham ' - has sent Madrileños into a frenzy.</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>
<p>E</p> <p>TONY Blair could enjoy a quiet chuckle last night - Iain Duncan Smith has survived.</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>
<p>A plot to oust the Tory leader fell apart as the party did better than expected in the local council elections.It left Labour - desperate to see unpopular IDS lead the Tories to a further general election defeat - in stitches.</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>
<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>	<p>to form a governing coalition: as workers based out across Kenya's arid highlands, followed the suit</p>

is an ongoing situation and I am not able to give any more details."

D
PRINCE Andrew has used the royal jet to fly to Scotland and back for a round of golf - landing the taxpayer with a £10,000 bill.

The Duke had the BAe146 jet, from 32 Squadron, wait 11 hours while he played in the golf match. He spent the afternoon on the links at the Royal and Ancient Golf Club at St Andrews, then had dinner in the clubhouse before being whisked back to the waiting jet for the return flight to London.

Andrew joined R&A members on the first day of their Spring Meeting at the historic home of golf on Bank Holiday Monday.

He carried out no other duties in Scotland that day - and didn't even meet up with his nephew, Prince William, who is a student at St Andrews University.....

F
OUTRAGE greeted the Government last night after it insisted that burglars have the same legal rights as their innocent victims. The astonishing claim could lead to hundreds of greedy criminals suing for injuries received while committing offences.

MPs on all sides and campaigners for crime victims said it was madness to treat the guilty as if they were innocent, and united in declaring that crime must not pay.

MP Tom Watson said: "They're so useless they can't even organise a coup properly."

F

THE ten greatest movie goddesses of all time will be unveiled on Monday - with no Brit beauties on the list.

Chicago babe Catherine Zeta Jones, Titanic star Kate Winslet and screen legend Elizabeth Taylor all land on the cuttingroom floor. They lose out to EIGHT Americans and two Aussies.

Channel 4 viewers were invited to name their 100 film favourites - men or women. The 100 Greatest Movie Stars are revealed tomorrow night, then the top ten men and women the following evening.

But The Sun already knows the hottest secret - the leading ten ladies.

1. Brits left reeling in TV poll

2. To reign in Spain?

3. Andrew's £10,000 jet trip for game of golf

4. MPs and campaigners slam move for burglars' rights

5. Childminders face ban on smacking

6. Girl officer in 'jail sex hell'

7. Neighbours stunned as family flees

8. Poll win foils coup bid

The move came as a court heard that key documents that could have won Tony Martin early release were withheld from the Parole Board by Home Secretary David Blunkett

G

Childminders are set to be banned from smacking children in their care - even if they have permission from parents. The new rules are soon to be officially unveiled by the Government.

The ban, which will cover England's 70,000 registered childminders, will also see carers stopped from smoking in front of youngsters, the Department of Education and Skills said.

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster

Isabel Pérez Torres

Text Structure A- multiple choice quiz

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 19:13

Number of questions: 8

[Finish](#) [Help](#)

Question 1 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

1. Brits left reeling in TV poll

- a. A PRISONER dragged a female probation officer into his cell and sexually assaulted her, it was alleged yesterday.
- b. THE ten greatest movie goddesses of all time will be unveiled on Monday - with no Brit beauties on the list.
- c. Childminders are set to be banned from smacking children in their care - even if they have permission from parents. The new rules are soon to be officially unveiled by the Government.

[Save answer](#)

Question 2 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

2. To reign in Spain?

- a. A PRISONER dragged a female probation officer into his cell and sexually assaulted her, it was alleged yesterday.
- b. As football's First Family agonise over whether to pack their designer suitcases, Giles Tremlett reveals the quality of life they could be living in the Spanish capital.
- c. Neighbours of the Derby man named last night as a would-be suicide bomber in Israel spoke of their astonishment after learning of the alleged terrorist on their doorstep.

Save answer

Question 3 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

3. Andrew's £10,000 jet trip for game of golf

- a. A PRISONER dragged a female probation officer into his cell and sexually assaulted her, it was alleged yesterday.
- b. Childminders are set to be banned from smacking children in their care - even if they have permission from parents. The new rules are soon to be officially unveiled by the Government.
- c. PRINCE Andrew has used the royal jet to fly to Scotland and back for a round of golf - landing the taxpayer with a £10,000 bill.

Save answer

Question 4 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

4. MPs and campaigners slam move for burglars' rights

- a. A PRISONER dragged a female probation officer into his cell and sexually assaulted her, it was alleged yesterday.
- b. OUTRAGE greeted the Government last night after it insisted that burglars have the same legal rights as their innocent victims. The astonishing claim could lead to hundreds of greedy criminals suing for injuries received while committing offences.
- c. PRINCE Andrew has used the royal jet to fly to Scotland and back for a round of golf - landing the taxpayer with a £10,000 bill.

Save answer

Question 5 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

5. Childminders face ban on smacking

- a. Childminders are set to be banned from smacking children in their care - even if they have permission from parents. The new rules are soon to be officially unveiled by the Government.
- b. OUTRAGE greeted the Government last night after it insisted that burglars have the same legal rights as their innocent victims. The astonishing claim could lead to hundreds of greedy criminals suing for injuries received while committing offences.
- c. A PRISONER dragged a female probation officer into his cell and sexually assaulted her, it was alleged yesterday.

Save answer

Question 6 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

6. Girl officer in 'jail sex hell'

- a. TONY Blair could enjoy a quiet chuckle last night - Iain Duncan Smith has survived. A plot to oust the Tory leader fell apart as the party did better than expected
- b. Neighbours of the Derby man named last night as a would-be suicide bomber in Israel spoke of their astonishment after learning of the alleged terrorist on their doorstep.
- c. A PRISONER dragged a female probation officer into his cell and sexually assaulted her, it was alleged yesterday.

Save answer

Question 7 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

7. Neighbours stunned as family flees

- a. Omar Khan Sharif, 27, had lived with his family in a semi-detached home in Breedon Hill Road close to the city centre, a £125,000 Victorian property with an Arabic symbol above its front door.

- b. The Duke had the BAe146 jet, from 32 Squadron, wait 11 hours while he played in the golf match.
- c. THE ten greatest movie goddesses of all time will be unveiled on Monday - with no Brit beauties on the list.

Save answer

Question 8 (1 point)

After reading the articles in **Headlines d** choose the news story that matches the headline.

8. Poll win foils coup bid

- a. TONY Blair could enjoy a quiet chuckle last night - Iain Duncan Smith has survived.
A plot to oust the Tory leader fell apart as the party did better than expected
- b. Neighbours of the Derby man named last night as a would-be suicide bomber in Israel spoke of their astonishment after learning of the alleged terrorist on their doorstep.
- c. PRINCE Andrew has used the royal jet to fly to Scotland and back for a round of golf - landing the taxpayer with a £10,000 bill.

Save answer

Finish Help

Assignment 2 Module 4

Workshop- Part II

Instructions: Text Structure B

Choose only one of these two feature stories and find:

['I had too much time to think'](#)
[Paper of the future is here](#)

- The lead sentence of the article.
- The name of the reporter.
- A fact and an opinion.
- A sentence where a relative pronoun has been avoided.
- Any example of vocabulary used to attract the reader attention.
- Indirect and direct speech.

Instructions: Text Structure C

Choose only one of these two news stories and write a short summary of it. Try to identify as much of the 5W1H as possible, that is, the information about: what, who, where, when, why and how.

[Food watchdog angry at schools chocolate deal](#)
[Daniella rages at hyperactive Catalina](#)



Search For

telegraph.co.uk
Health home

- Women
- Men
- Children
- Elders
- Alternative
- News
- Diet and fitness
- Health books

Find a health business near you

About us
Contact us

'I had too much time to think'

(Filed: 07/05/2003)

Round the world sailor Emma Richards tells Melissa Whitworth how she struggled with storms, 'growlers', sleep deprivation – and solitude

When Emma Richards sailed into Newport harbour, Rhode Island, on Sunday afternoon, she became the youngest person to complete the prestigious **Around Alone** race, and the second British woman (after **Ellen MacArthur**) to sail around the world single-handed.



External repo
▶ **Emma's diary Pindar Ocean Racing**

▶ **Around Alone**



Celebrations: Emma Richards lights a flare on her arrival in Newport, Rhode Island

Over 28,000 miles and nine months, the 28-year-old navigated storms, hidden icebergs or "growlers" and great walls of water in her 60ft yacht, Pindar.

"I am physically and mentally exhausted," says Richards. "My back is sore, everything is hurting, and it will take a while for my head to stop spinning."

Richards has sailed since she was a toddler – she was brought up in Helensburgh on the Firth of Clyde and her parents and three older brothers and sisters are all keen sailors, too. She is used to the physical strain of the sport. But she found it very hard to endure the long periods of loneliness.

"I really didn't enjoy the solitude. It was just too much time on my own and I had too much time to think. My coping strategy was to say to myself: 'Emma, just deal with it. You've put yourself in this situation and you've got to do it'."

It was the sporting challenge, rather than the mental

one, that inspired Richards to enter the race. "The first time I took part in a single-handed event, I stepped off the boat and I said: 'Never again. This is not for me.' Then, after a couple of days, I started thinking about what an achievement it was. I wanted to know if I could make it around the world."

Richards used her satellite phone at least twice a day to call family and friends, and wrote hundreds of e-mails. Keeping a diary brought some comfort, too. "The worst part was not being able to share experiences with people," she says.

"Every sunset and every sunrise was beautiful. When you are in a huge storm, and you've set the boat up for the winds, and the autopilot is steering the boat, there's nothing to do apart from stand there and watch the walls of water breaking around you; it's an awesome sight. I saw whales and dolphins and I had no one to turn to and say: 'Isn't that amazing?'" Richards forced herself to contemplate her journey in manageable pieces. The race, which began last September in New York, was divided into five legs, stopping at Torbay, Cape Town, New Zealand and Brazil, before finishing in Rhode Island. "I thought only about my next destination. I then broke each leg into small sections. Some parts were upwind or I had tradewinds or the doldrums to sail, so I split the leg up based on the conditions I was facing."

As well as the solitude, Richards faced severe sleep deprivation. Each day, she managed to snatch only four hours in 30-minute naps.

"Your adrenaline keeps you awake," she explains. "You can set the radar up so that it forms a band around you. If anything intercepts that band, an alarm will sound and wake you. But after a storm three days before the end of the race, my radar broke so I've had no sleep for those three days. I was so tired, I was worried that my alarm would not wake me up, and that made me too scared to fall asleep."

Pindar's cabin measures only 16ft by 10, so Richards had to sleep on the map table. "I never experienced cabin fever or felt claustrophobic. You only have to step on deck and there is such a vast expanse of sea - you are more likely to suffer from agoraphobia."

Richards burnt about 5,000 calories a day, and ate only two small meals, so she lost a lot of weight. "I had cereal or oatmeal in the morning and at night, I mainly lived on couscous, pasta and noodles. I boiled water over a tiny, alcohol-burning stove. I did take some freeze-dried meals, but they are terrible and all have the same effect on your body - they go straight through you. I drank lots of desalinated sea water, which has no flavour."

Working on the winches and hauling up halyards has turned Richards into a bodybuilder. "My power has definitely increased," she says. "You use all your strength to change the sails as fast as you can to keep as much sail up as possible. You can't mess around, because it will affect your speed. My arms are huge at the moment. I hope they won't stay like this - they'll scare my boyfriend."



Relaxing: Emma puts her feet up after nine months at sea

Although Richards faced extreme conditions and climbed Pindar's 80ft mast during a storm to repair the mainsail's halyard, she suffered no serious injuries.

"I have a bit of tennis elbow and I've sprained my finger, but nothing serious," she says. "I took arnica tablets to reduce my bruises. I was trying to work out what I would do if I broke my leg. How would I sail back to shore or even move about the deck? You think and worry about these things all the time.

"My feet were the main problem. They were wet all the time, and when I took my boots off - imagine being in the bath for weeks - all the skin was white and wrinkled and swollen. It was pretty revolting, and they started to smell eventually."

Ashore for the first time in three weeks, she can't wait to tuck in to a fresh lobster salad after a very long shower. "I'll wash my hair tonight and it will feel the best it's ever been. All the natural oil conditions it. And my whole body needs exfoliating. There's dry skin all over me, as I've not washed in anything but salt water."

Richards did, however, protect herself from the sun. "I covered my skin with a factor 60 sunblock all the time, but I can feel all the crows' feet around my eyes because I don't wear sunglasses and am constantly squinting."

Her yacht once had a working toilet, but Richards had it taken out. "The heavier the boat, the slower your speed," she explains. "So I'd just use a bucket and throw everything overboard. You get used to it."

Richards beat four men to finish fourth in the race. Having achieved a feat that many athletes say is on a par with climbing Everest, what will she do next? "I'll never do Around Alone again. There's plenty more

racing to be done, but I won't do it single-handed again," she says. "Well, I might do one last transatlantic race on my own, just because it's the only big sailing race next year. Three thousand miles won't feel like much at all after 28,000."

- ▶ 14 April 2003[News]: Young sailor leads solo world race
- ▶ 28 February 2003[News]: Emma celebrates after conquering Cape Horn
- ▶ 7 February 2003[Sport]: MacArthur in 'jungle' trap
- ▶ 25 November 2002[News]: 'England's best sailor since Nelson' back on dry land
- ▶ 8 November 2002[News]: Solo yachtswoman survives masthead ordeal
- ▶ 30 September 2002[News]: Lone yachtswoman sets race record

© Copyright of Telegraph Group Limited 2004. Terms & Conditions of reading. Commercial information. Privacy and Cookie Policy.

[XML](#) [RSS feeds available](#)



BUYING OR SELLING A USED CAR? [CLICK HERE!](#)

Search the Web and [Mirror.co.uk](#)



[Business finder](#)

[People finder](#)

Thursday 8 May 2003

07:24pm

- Home
- News**
- Sport
- Euro 2004
- 3am
- Film, TV & Games
- Sex and Slimming
- 3style
- Horoscopes
- Crosswords
- Competitions
- Have Your Say
- Voice of the Mirror
- Front Pages
- Sorted and the City
- The Scurra
- iblog
- Shiraz's i
- Mirrorshopping
- Mirror Gameplay
- Travel
- Mirror Traveller Shop
- Miriam
- Columnists
- Mirror Money
- <http://www.mirror.co.uk/carolatmirror>
- Motoring
- Mirror Cars
- Web Search
- Business Finder
- People Finder
- <http://www.mirror.co.uk/mailbox>
- Gardening
- Mirror Garden Shop
- About Us
- Contact Us

NEWSPAPER OF THE YEAR Mirror.co.uk

PAPER OF THE FUTURE IS HERE

May 8 2003

Scientists hail flexible screen breakthrough

By Amy Vickers, Internet Editor

THINK about it. Limitless internet. Download the Daily Mirror or the latest Harry Potter instantly in bed. At the breakfast table. On the train. In the loo...

They way we read our newspapers and books is about to change for ever.



FUTURE: Writing's on the wall for paper

Scientists say they've finally cracked "electronic paper" - an ultra-thin screen that can be bent, twisted and even rolled up - yet still show sharp readable text.

The finished article is a few years off, but yesterday's announcement by American scientists heralds the greatest leap in publishing since Caxton invented the printing press.

It might be awful news for lumberjacks, but the E Ink electronic paper will also mean a reprieve for future generations of forests.

Scientists from the E Ink Corporation in Massachusetts, say that the key to their e-paper is a very thin stainless steel foil.

"We have cleared a big obstacle in electronic paper development," says Yu Chen, a research scientist with E Ink.

"This is the first flexible computer screen of its kind ... it's a major step forward."

Another industry expert put it more vividly.

"This will revolutionise everything we read - from newspapers to magazines to books. This has all the advantages of a computer screen crossed with ordinary paper.

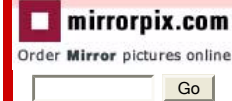
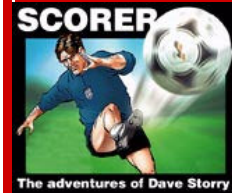
"You can fold it, roll it up, stick it into your pocket. And at the same time it's like a computer. A very cheap computer

"Imagine being able to wake up, plug your e-paper on to the internet and load up your favourite newspaper. Then in the evening wipe it off and load up the latest John Grisham thriller.

"Add the ability to watch pieces of video and interactive graphics and you've got the product that will change publishing forever.

"Some say this is the death of newspapers - it isn't. It's their next

Buy books online



...or down?



evolution."

E-paper contains millions of tiny capsules loaded with black and white particles of ink.

When a negative electrical current is run through the circuits behind the capsules, the positive white particles move to the capsule's top; the opposite happens when a positive current is run through the screen.

That way the display can be precisely controlled, giving ultra sharp and quickly changing text.

"In its present form you can already receive images and read books through these display screens," adds Chen.

"But it is still too slow for video because of the switching speed of the electronic ink.

"What we have done is to use a very thin stainless steel foil, on which we actually embed a layer of electronic circuits."

At the moment the size of the flexi-paper can vary from a business card to a computer screen. It can even be made into a watch-sized mini-TV screen or - another idea for geeks who clearly don't get out much - is LCD wall hangings that are constantly changing, or even built into furniture and clothing.

Despite all this promise, today's E Ink e-paper has several limitations. Even though it's as thin as three human hairs (about 0.3 millimetres) it's still too thick to be folded in half without breaking it. And the colour and resolution is not great - at the moment it can only display in black and white or black text on a whitish-gray background.

But then remember how TV started? Or the early white-on-green computer monitors which have blossomed into 16million colours in less than a decade?

Robert Wisnieff, a senior manager at IBM's display lab, says E Ink's breakthrough flexible screen will make electronic screens part of everyday life. "This is a peek at the future," he says. "Eventually, we'll be using lightweight, thin screens as credit cards that could also display the available balance or recent purchases.

"Another possible use is a jacket with a screen sewn into the sleeve allowing the wearer to read email while on the run, check stock prices or access maps in an unfamiliar city."

One more use could be in public transport. Germany's Vossloh System-Technik, a IT company specialising in transport, is about to launch signs on e-paper in airports, railway and bus stations across Europe.

Their big advantage is low power consumption and low weight - and you don't need a light to read it.

And as far as passengers are concerned, e-paper displays should be brighter and easier to read because of the improved contrast.

ARIS Silzars, another expert in information displays, says the technology's first outings will most likely be in the form of a flexible ultra-thin, ultra-light laptop.

E Ink is one of several companies working on electronic paper. Philips has also been a pioneer in this area, as have Lucent, IBM and Xerox.

"The aim is to make electronic paper which is flexible and lightweight and can be rolled up and placed in your briefcase or pocket," says Philips spokesman Koen Joosse.

"Ultimately, if the display gives enough light and enough contrast, you could have a roll-up television."

The biggest hurdle - making the paper flexible - was passed two years ago when Philips replaced silicon circuit boards with flexible plastic ones.

Since then, e-paper has come on in leaps and bounds.

It's now flexible enough to be rolled into a cylinder about a half-inch wide without losing its image quality.

The page itself can be updated every quarter of a second via a wireless link or the internet.

But the next step is to boost the speed at which the screen can read a new page so video can be screened through it.

Then the next big milestone ... turning a rather bland black and white sheet into a full range of colours.

Not quite time to stop buying your daily newspaper but the day when we beam your Daily Mirror to your e-paper every morning might not be as far away as you think.



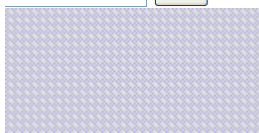
[Public health](#)

Food watchdog angry at schools chocolate deal

David Batty
Thursday May 1, 2003

Search this site

Go



Online
For the latest internet news click here



Recent articles

[Researchers to study link between autism and MMR](#)

[Call for NHS fund to tackle rich-poor gap](#)

[Little support for pub smoke ban](#)

[Aids defeating world's best efforts as record numbers are infected](#)

[Letters: PE progress](#)

[Doctors accuse Blair of smoking 'cop-out'](#)

The food standards agency (FSA) has told ministers that it should be consulted about plans to give government backing to commercial food campaigns after the row over a chocolate promotion that offered sports equipment to schools.

The FSA's chairman, Sir John Krebs, is annoyed that the sports minister, Richard Caborn, failed to inform the agency before the department gave its backing to a £9m Cadbury Schweppes campaign to offer "free" football and netball posts in return for chocolate wrapper tokens.

An FSA spokesman said: "We were not consulted about this scheme and do not endorse it. Nor do we consider it desirable in terms of diet."

The food watchdog is angry with the government's mixed messages about healthy diet and lifestyle, especially as the Department of Health (DoH) has made tackling childhood obesity, which is at a record high, a priority.

The spokesman confirmed that the agency was seeking discussions with the DoH and other government departments to ensure that food marketing promotions do not conflict with official policies on healthy eating.

The chocolate campaign, Cadbury Get Active, which is being promoted through the Youth Sports Trust to schools, would require a child to eat 5,440 chocolate bars in exchange for a volleyball net.

Pressure group, the Food Commission has warned that if British schoolchildren buy all of the 160m tokens Cadbury plans to issue, they would have to purchase nearly two million kilograms of fat.

[Watchdog issues warning over child food ads](#)

[Public support for smoking ban is rising](#)

[Dying smoker features in anti-smoking campaign](#)

[Doctors urge Blair to ban smoking](#)

One cricket set will require tokens from 2,730 chocolate bars, the equivalent of well in excess of half a million calories. Those bars would contain more than 33kg of fat, about the same weight as a healthy 10-year-old child.

Cadbury has defended the campaign as an opportunity for communities to come together to support school sports and claims that the initiative will help to tackle obesity.

Related articles

29.04.2003: [How much chocolate do you need to eat to get a free netball from Cadbury?](#)

30.04.2003: [Eat now, play later](#)

22.04.2003: [Survey says children fed diet of ready meals](#)

15.04.2003: [Feeding minds](#)

Big issue

[Public health](#)

The Glossary

[A-Z guide to public services and voluntary sector speak](#)

Useful sites

[Food Standards Agency](#)

[The Food Commission](#)

[Department of Culture Media and Sport](#)

[Printable version](#) | [Send it to a friend](#) | [Save story](#)



SocietyGuardian.co.uk © Guardian Newspapers Limited 2003





- Home
- News**
- Sport
- Euro 2004
- 3am
- Film, TV & Games
- Sex and Slimming
- 3style
- Horoscopes
- Crosswords
- Competitions
- Have Your Say
- Voice of the Mirror
- Front Pages
- Sorted and the City
- The Scurra
- iblog
- Shiraz's i
- Mirrorshopping
- Mirror Gameplay
- Travel
- Mirror Traveller Shop
- Miriam
- Columnists
- Mirror Money
- <http://www.mirror.co.uk/carolatmirror>
- Motoring
- Mirror Cars
- Web Search
- Business Finder
- People Finder
- <http://www.mirror.co.uk/mailbox>
- Gardening
- Mirror Garden Shop
- About Us
- Contact Us



NEWSPAPER OF THE YEAR Mirror.co.uk

DANIELLA RAGES AT HYPERACTIVE CATALINA

May 2 2003
By Nicola Methven, TV Editor

DANNIELLA Westbrook finally confronted the contestant who has irritated her since they arrived in the jungle.

Squaring up to model Catalina the former actress told her: "Calm it down! I've never seen you so mad. Sometimes I want to say to you 'Will you shut up?'"

"I don't want to have a big row. I don't want to argue, I hate to argue with people...I would rather just get it out in the open. Have a fag, chill out."

"Sometimes I find it really hard to deal with you, so I just lie down for a while."

Shocked Catalina retorts on Day 4 of I'm a Celebrity...Get Me Out Of Here!: "I'm just going crazy. It's when I go quiet that it means I'm not all right."

"I don't want to p*** anyone off. I'm just really bubbly. I'm the only one, everyone else is calm and I'm, like, hyperactive."

Antony reassured Cat that Danni is just being "a bit sensitive", adding: "Just be yourself, that's what it's all about. I think you are great, don't worry." Getting worried that she might come across as a bitch, Danniella then tried to make light of her remarks. "I do not mean it nastily," she said. "Sometimes you are really full-on. I have never seen you like that."

But confused Cat pointed out that they haven't been friends for years. "We have never really hung out for ages...it means I'm having fun and am relaxed," she said.

"It's just the way I am. I'm sorry." Deciding that the best move would be to kiss and make up, the girls share a hug.

"I have been having such a nice day and I do not want to upset you," Cat told her new friend.

Danni responded with some advice: "Don't be paranoid about it. If you have a problem, say something to someone."

Later, Catalina did just that - when she turned to weathergirl Sian Lloyd to talk about her troubled childhood.

The model fought back tears as she told how her Spanish artist father had walked out when she was just seven years old - and blamed him for her string of failed relationships.

"Every time I fancy someone, I just know they are going to be naughty or bad," she said. "I have cried so much over men."

"I used to go on all-day drinking binges to get over them."

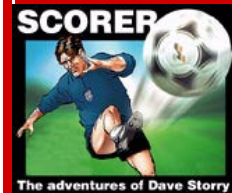
Meanwhile, Danniella had a pop at the show which made her famous by referring to EastEnders as "DeadEnders".

Comparing notes with former Coronation Street actor Chris, she said she never watched the Albert Square saga - despite playing Sam Mitchell for several years.

She added: "It's the last thing you want to do."

[Back](#)

[E-mail this article to a friend](#) [Printable version](#)



...or down?

Front Pages B- paragraph quiz

Name: Profesor (Preview)

Start time: July 8, 2004 19:19

Number of questions: 1

Question 1 (12 points)

Follow the track of the same news story in the six papers. Then, write the headlines in the box below.

You can also add any comments about the style or attitude in different newspapers.

Daily Telegraph:

Independent:

The Guardian:

The Sun:

Daily Mirror:

Daily Express:E:\COMPARTIDA\Mis

Documentos\tesis\news_ejemplo\noticia_actividad_2.htm

Equation:

Front Page Templates



Use them as a guide to create your Front Pages

TEMPLATES
Template.doc (explanation)
Template A
Template B
Template C
Template D
Template.zip (to download all of them)

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
Isabel Pérez Torres

Esta tabla tiene **Las celdas y/o tablas pueden tener diferentes colores**, para ello una vez dos celdas cada piques dentro de la tabla elige "Tabla "propiedades de la tabla", y después una de un color, y "bordes y sombreado" "**sombreado**". **Los bordes pueden ser visibles o estar ocultos** como en este caso, para ello elige "Tabla "propiedades de la tabla", "bordes y sombreado" "bordes" y ahí "**ninguno**"

	<p>Se pueden insertar tablas nuevas dentro de celdas de otras tablas si se necesita para establecer una división nueva, como he hecho en las columnas de los extremos donde he insertado varias tablas de una sola fila y una sola columna para poner dentro los títulos o lo que necesites separar.</p>	<p>Si quieres eliminar alguna celda haz click <i>con el botón derecho</i> sobre la misma y elige "eliminar"</p>	
	<p>Para insertar una imagen: Haz clic en "insertar" "imagen" "desde archivo" (antes habrás guardado imagen en un archivo)</p>		
	<p> Para hacer cambios en una imagen haz clic una sola vez sobre la imagen te</p>		
	<p>aparecerá el siguiente recuadro:</p>  <p>Pincha primero en el perrito y elige "estrecho", a continuación ya puedes cambiar desde el tamaño hasta línea con color, texto a un lado u otro, etc picando en el cubo y pincel.</p>		

Esta plantilla es la que encierra la explicación de algunos aspectos que te pueden ayudar en el diseño. Las demás sólo contendrán distintos formatos de

WebQuest: Today's News

Rubrics

Evaluation of the "Process"	Needs Improvement	Satisfactory	Good	Excellent	Mark
Treasure Hunt	<p>Answers are wrong and there is evidence of not having read the articles sufficiently.</p> <p>It is clear that you have paid little attention to newspaper pages.</p>	<p>Most answers are right, but there is evidence of not having understood the articles enough.</p> <p>Have not visited newspaper pages much.</p>	<p>Most answers are right and show that you have read all the articles.</p> <p>There is enough evidence of having explore newspaper pages.</p>	<p>You answer all the questions correctly and show that have read the articles accurately.</p> <p>There is enough evidence of having explore newspaper pages extensively.</p>	
Workshop	<p>You have carried out less than half of the exercises and haven't shown much interest in learning new vocabulary.</p> <p>You haven't paid any attention to the use of reading and vocabulary strategies.</p>	<p>You have carried out at least half of the exercises and shown some interest in learning new vocabulary.</p> <p>Use of reading and vocabulary strategies has been irregular.</p>	<p>You have carried out most of the exercises and shown interest in learning new vocabulary.</p> <p>You have used reading and vocabulary strategies consciously.</p>	<p>You have carried out all the exercises and shown interest in learning new vocabulary.</p> <p>You have used reading and vocabulary strategies consciously.</p>	
Use of Dictionaries/ Take Notes	<p>You use the dictionary rarely or use it all the time, so that reading is not fluent.</p> <p>You do not take any</p>	<p>You use the dictionary in a sensible manner. So that, reading is fluent.</p> <p>1. You note the words that you look</p>	<p>You use the dictionary in a sensible manner. So that reading is fluent.</p> <p>You record the following, but not</p>	<p>You use the dictionary in a sensible manner. So that reading is fluent.</p> <p>You record the following:</p>	

	notes or take notes in a messy way.	up in the dictionary. 2. You do not mention the dictionary you use or if it is a key word or not.	always: 1. The words that you look up in the dictionary. 2. The dictionary you use. 3. If it is a key word or not.	1. All the words that you look up in the dictionary. 2. The dictionary you use. 3. If it is a key word or not.
Use of Resources	You do not use many of the resources selected by the teacher and look for your own resources.	You use most of the resources selected by the teacher, but do not use them accurately.	You use most of the resources selected by the teacher, but do not use them accurately.	You try to use all the resources selected by the teacher and take advantage of them in an accurate manner.

Final Evaluation	Needs Improvement	Satisfactory	Good	Excellent	Mark
Collaborative Work/ Role Playing	<p>You divide the task, and work separately all the time.</p> <p>You do not assume your role as a left or a right wing journalist and, instead of that, you establish two new roles as a tabloid and a broadsheet journalist. So that each of you does a front page separately.</p>	Both students participate in the final task and assume the right roles but one of the partners does not assume responsibility as he/she should do and, therefore, your group doesn't work properly.	<p>Both students participate equally. Always collaborate and do what they have to do in the team.</p> <p>Everyone works simultaneously and is responsible for individual work assuming roles.</p> <p>Everyone shares ideas and listens to each other.</p>	<p>Both students participate equally. Always collaborate and do what they have to do in the team.</p> <p>Everyone works simultaneously and is responsible for individual work assuming roles.</p> <p>Everyone shares ideas and listens to the other.</p>	
Front Pages	News selection does not	News selection include the	News selection shows	News selection shows	

	<p>represent the most important news of the week.</p> <p>The layout of both front pages does not show the features of a tabloid or a quality paper.</p> <p>It is not easy to distinguish news from different political perspectives.</p>	<p>most important news in the week.</p> <p>The layout of both front pages does not show the differences between a tabloid and a quality paper very well.</p> <p>It is not easy to distinguish news from different political perspectives.</p>	<p>reflection and understanding of the task.</p> <p>The layout of both front pages shows the differences between a tabloid and a quality paper clearly.</p> <p>Both front pages include news from different political perspectives.</p>	<p>reflection and understanding of the task.</p> <p>The layout of both front pages shows the differences between a tabloid and a quality paper clearly.</p> <p>Both front pages include news from different political perspectives.</p> <p>The visual aspect is very attractive.</p>
Writing	<p>You do not write a final composition explaining why you chose the selected news in your front pages.</p>	<p>You write a final composition but the ideas are messy and your explanation is not very complete and clear.</p>	<p>You write a final composition explaining the criteria used to include the news selected in your front pages.</p>	<p>You write a good final composition explaining the criteria used to include the news selected in your front pages.</p>
Language	<p>Incorrect use of grammar and errors in spelling. Poor use of vocabulary and language structures.</p>	<p>Few errors in spelling, grammar and punctuation etc.</p>	<p>No errors in spelling and grammar and you try to incorporate new vocabulary learnt.</p>	<p>Correct grammar and spelling. Inclusion of vocabulary learnt and the pages show originality.</p>

This site is best viewed at 800 x 600 resolution

Webmaster
Isabel Pérez Torres

ADELEX QUALITY PAPERS

ONLINE EDITION Sunday
22nd June 2003

FRONT PAGES TAKING PART IN THE COMPETITION

UK Stories

Chatroom abuser 'groomed' girls, 13

Encarnación Rubio and Ana M^a Marchal

International

Baghdad the true picture

Alicia Ibañez and Paulina Castro

Features Stories

Return of the lone stranger

Teresa Domínguez and Francisco J. López

Travel

Royal effort to boost tourism

EXCLUSIVE

Begoña López and Alejandra Viceira

Liverpool named as European Capital of Europe



BREAKING NEWS: BLAIR AND HIS CABINET



Emergency surgery on the cabinet

Raquel Soler, Elena Arraez and Monica Moreno

Blair commits cabinet to "pro-Europe consensus"

Lucía Pérez and Javier Romera

More News

Untold stories of Those who died on the war of Iraq

Monica Palacios and Jose A. Miranda

Israel agrees plan

Francisco J. Alba and María Luisa Arévalo

Gay marriage protest

Carmen Urios and Luz Belén Esteban

TOP NEWS STORIES

PUMA NEWS

Britain not ready to join euro

Pilar Bañón
and Silvia
Serrano

Comments on News Selection

In this broadsheet we have included sixteen pieces of news. Our newspaper deals with news from UK, overseas, feature and news stories, politics, medicine, science and culture.

M^a Angeles
Fuentes
and Puri Arco

We have chosen these news because they are very recent and especially very moving and interesting.

Alicia Ibañez
and Paulina Castro

"the quality papers" emphasize on politics, economy and international affairs.

Teresa Domínguez
and Francisco J.
López

We have tried not to highlight any notice too much to make it more objective, in contrast with tabloids.

Encarnación Rubio
and Ana M^a
Marchal

M^a Angeles
Fuentes
and Puri Arco



THE PROTECTOR

Leaders pledge action for peace

María José
García and
Ana María
Sanz



LATEST NEWS

Encarnación
Rubio
and Ana M^a
Marchal

Two hold eight hours in computer room

Two university girls spent 8 hours for front pages fulfillment. Their identity is not available, although we took some pictures of them that we are not going to publish. They didn't want to complain, just to show that it was a hard job. At last, they were very happy and proud with the final results of their work.

ADELEX

THE WORLD

Love is the drug

The Irish town of Ringaskiddy is home to a Viagra factory. It has brought good fortune - and impending stardom - to the locals. But is there really something in the air? By Julia Stuart

Saddam's family 'want home in Leeds'



Saddam Hussein's eldest daughters will be refused asylum in Britain if they make an application for refugee status, Downing Street has said.

Liverpool named as European Capital of Culture

Liverpool was today named as the European Capital of Culture for 2008, beating the favourites Newcastle/Gateshead. The news, announced by Culture Secretary Tessa Jowell, was greeted by scenes of jubilation in the winning city and disappointment in the runner-up cities, which also included Birmingham, Bristol, Cardiff, and Oxford.



Pig-to-monkey transplants may herald cure for diabetes By Steve Connor, Science Editor

Researchers have suppressed diabetes in laboratory monkeys by transplanting pancreatic tissue from pigs, meaning pig transplants could eventually cure childhood diabetes in humans. The monkeys have survived for more than two months without the insulin that had kept them alive.

The world's oldest humans: proof we came from Africa

Scientists hail discovery of 160,000-year-old remains in Ethiopian desert as breakthrough in search for answers to evolution puzzle

By Steve Connor, Science Editor

Press Association

Up to 350,000 children in the UK have at least one parent who suffers from a serious drug addiction, according to a groundbreaking report published today.

War wounds still raw as G8 leaders play Let's be Friends

By Philip Webster, Charles Bremner and Roland Watson



Blair commits Cabinet to 'pro-Europe consensus'



Ofsted alarm at 10,000 absent children

By Sarah Cassidy, Education Correspondent

Ten thousand 15-year-olds are "missing" from the registers of schools and colleges in England, fuelling fears that they are roaming the streets, working in the black economy or getting involved in crime.

News selected by Alejandra Viceira and Begoña López

Baghdad: The true picture

As Tony Blair flies to meet British troops in the Gulf, there is growing chaos and resentment in Iraq

Two Americans shot dead and another nine wounded by unidentified gunmen in Fallujah, two US military policemen badly wounded by a rocket-propelled grenade at a north Baghdad police station, a grenade thrown at American soldiers near Abu Ghurayb.



That was yesterday's little toll of violence - not counting the Muslim woman who approached American troops with a hand grenade in each hand, was shot before she could throw the first and then, as she tried to hurl her second grenade from the ground, was finally killed by the Americans.

74 killed in Turkey plane crash



A Turkish army official and a firefighter pictured at the scene of the plane crash which killed 74 people.

More than 70 people, most of them Spanish peacekeeping forces who had been serving in Afghanistan, were killed when the Ukrainian plane they were travelling in crashed in north-west Turkey this morning.

It is believed that 74 people died when the aircraft, which belonged to a Ukrainian company, Sredizemnomorske, came down in thick fog while attempting to make a refuelling stop.

Turkish aviation officials said that the plane had been flying from Bishkek, Kyrgyzstan, to Zaragoza, in Spain, with a stop in the Black Sea port of Trabzon.

MONEY

Will Britain ever learn to love the euro?

The euro's ability to divide the nation has become even more apparent recently. A new currency could have a major impact on savings, investments and borrowings in the UK. The Bank of England would lose its power to set interest rates and leave a decision affecting your mortgage repayments in the hands of the European Central Bank. The EU does have a history of low interest rates compared to the UK, but home owners with a variable-rate mortgage could find themselves in difficulty if interest rates do begin to rise in response to inflation or other economic changes.

News selected by Alicia Ibañez & Paulina Castro

Overseas News: SPAIN

Helpers enlisted to find Franco victims

Sixty-five years on, appeal made for international volunteers to dig up thousands executed in civil war.

A call is to be made for a new generation of volunteers to help complete the last, great unfinished business of that war - the digging up and identification of thousands of victims of General Franco's firing squads.

FILMS: Matrix downloaded

Net piracy could cost film business billions

The US film industry is facing a crisis as online piracy looks set to cost the major studios up to \$4bn (£2.5bn) annually within the next two years, according to a report to be published later this week.





PUMA NEWS



The Weekly Independent Paper

Britain not ready to join euro

- Four of five economic tests 'failed'
- 'Only financial services test met'
- Next year's Budget will review progress

Matthew Tempest, political correspondent
Monday June 9, 2003

The chancellor, Gordon Brown, today ruled that Britain is not yet ready to join the euro, saying the single currency had failed four of his five economic tests.



Girl, 5, killed in balloon tragedy

By Nick Mead, PA News

09 June 2003

The five-year-old girl's body was found around 40 miles from the scene of the "freak accident" at a British Army base in western Germany, the Ministry of Defence said...

Peers back assisted suicide Bill

(Filed: 06/06/2003)

The House of Lords has backed a Bill allowing a terminally-ill adult to choose medical help to die, within strict safeguards. Peers backed without a vote the second reading of the Patient (Assisted Dying) Bill, which will now go to the committee stage.

Five killed in Spanish train crash

(Filed: 04/06/2003)

Five people have been killed and at least 20 are feared dead after a passenger train was involved in a head-on collision with a freight train in Spain. Rescue workers fear that they are unlikely to find any survivors in the wreckage, both drivers are among the dead. At least 40 people were injured in the accident in the Albacete region in the east of Spain. The high-speed Talgo passenger train from Madrid to Cartagena was carrying 86 people when it was in collision with the freight train. It is not yet clear what caused of the accident. Some officials from the Renfe rail company suggested that it was a mistake at the Chinchilla station, sending both trains onto the same track.

Bombs found near nursery school

Press Association
Saturday June 7, 2003 8:03 PM

Six pipe bombs have been discovered by police close to a nursery school in south Belfast.

British soldiers questioned over PoW deaths

George Wright and agencies
Wednesday June 4, 2003

The role of British troops in Iraq came under further scrutiny today amid two fresh allegations of mistreatment of Iraqi prisoners of war. In the most serious case of its kind so far, the Ministry of Defence has announced an inquiry into the deaths of two Iraqi prisoners in British custody.

Six killed in Kabul blast

Six people have been killed and dozens injured in a suspected suicide bomb attack on a bus carrying German peacekeepers in Kabul.

Liverpool's delight at culture award

Merseyside has been celebrating after Liverpool's feelgood factor made it Britain's Capital of Culture.



Liverpool was unveiled as the national choice for Britain's turn to host the European Capital of Culture in 2008, beating five other shortlisted cities - favourites Newcastle/Gateshead, Birmingham, Bristol, Cardiff, and Oxford. Winning the title will create an estimated 14,000 extra jobs for the city...

Storm over BT chief executive's £3m

By Michael Harrison, Business Editor

05 June 2003

BT ran into a fresh "fat cat" controversy yesterday after disclosing that its chief executive was paid more than £3m last year even though the share price fell by a third and the company was forced to abandon its key sales target.

Ben Verwaayen, who took over from Sir Peter Bonfield in February last year, was paid £2.174m in 2002-03...

Everest Jubilee

A celebration of 50 years since the first Everest summit.



A happy 250th birthday for British Museum

Maev Kennedy, arts and heritage correspondent
Saturday June 7, 2003

The august portico has been tied up in a giant red ribbon...

Arafat warned not to derail peace plan

By Alan Philps in Jerusalem
(Filed: 09/06/2003)

America warned Yasser Arafat, the Palestinian leader, that he would be "held to account" if he undermined US-backed peace efforts and failed to help his new prime minister, Mahmoud Abbas, end 32 months of violence. The warning is the most serious indication that Washington feels Mr Arafat may be actively trying to derail the peace plan adopted at the Red Sea summit last week...

Tablets that may reveal El Niño secrets are feared lost in Iraq

By Ben Russell, Political Correspondent

09 June 2003

The secrets of El Niño, one of the most mysterious and destructive weather systems, could be unlocked by hundreds of thousands of ancient clay tablets now feared lost or damaged in the chaos of Iraq...

More teachers report sick

Nearly 300,000 state school teachers took an average of more than nine days' sick leave last year resulting in a working year of just 37 weeks, said the Department for Education.

French soldiers begin patrols in wartorn Congo

Special forces prepare way for European operation
James Astill in Bunia
Saturday June 7, 2003
Under the local authority's smurderou s glare, a contingent of 100 French special forces landed in the north-eastern Democratic Republic of Congo...

Blue flags for 105 clean beaches

Press Association
Thursday June 5, 2003

Blue Flag awards for clean and well-managed beaches have been won by 105 UK resorts.

Announcing this year's awards the charity Encams, organiser of the Keep Britain Tidy campaign, said yesterday that there were 21 new entries... The award is only given to beaches that have water clean enough to pass fully the tests set down by European law. Wales has 33 blue flags, including seven new entries; the south-west has 22; and the south-east has 15, with eight first-time winners. Scotland has four, one down from last year, while Northern Ireland has five, down two.

Produced by: PURIFICACIÓN ARCO & MARÍA ÁNGELES FUENTES
for the final task of the WebQuest "Today's News"

ADELEX

ONLINE EDITION Sunday 22nd
June 2003

TABLOIDS

FRONT PAGES TAKING PART IN THE COMPETITION

LIFE

Agony of children with drug addict parents
[Pilar & Silvia](#)

SPORT



Utd treat me like a piece of meat

[M. Angeles & Puri](#)

BIZARRE



Geri: I feared dieting had stopped me having children

[Alicia & Paulina](#)

PAGE 5



Tony Andrews, a Londoner fire-fighter... prayers for Kim
AMAZING!!!



AXED WORKERS LOOT OFFICE

ANGRY workers fired by compensation claim firm
[By Teresa & Francisco José](#)



Heir 'n a G- string

BLUSHING Prince cringed with embarrassment as he tidied his behind in an official photo
[Encarni & Ana M^a](#)

HILLARY: I W NECK

THE MOMENT SHE WAS LOST

THE horror as a five year-year-old British girl is dragged to her death by a balloon was captured in a picture.

[Alejandra & Begoña](#)



WHY CAN PRISONERS GET DRUGS SO EASILY?

[Lucía & Javier](#)

M^a Angeles & Puri

COMMENTS

We can highlight the structure of tabloids; they use a big photograph for the lead story in the middle of the page and a few outstanding articles on the sides.

[Teresa & Francisco José](#)

In these newspapers it is important the use of different colours, block letters and informal register to catch the readers' attention.

[Alicia & Paulina](#)



BECK HAMSDRESS TO IMPRESS

M^a Jose & Ana
M^a



Elena, Raquel
& Monica

JO
MC
CL
OF
DE

'Nudge and wink' attitude to sex is leaving teenagers ignorant



[Alejandra & Begoña](#)

This site is best viewed at 800 x 6

Webmaster

[Isabel Pérez Torres](#)

Blair's warning to worm

TONY BLAIR warned Jacques Chirac to end his "dogfight" with America **8**



Em's huge 'bully' payout

Superstar Eminem settles costly libel case out of court **10**



Man killed in drain horror

LOST mobile causes tragic death of an installation worker after nightout **12**

AXED WORKERS LOOT OFFICE

ANGRY workers fired by compensation claim firm. The Accident Group looted its offices yesterday after being told by text they would not be paid. **By ANDY RUSSELL and LYNDSEY WEATHERALL. FULL STORY: Pages 4 and 5**

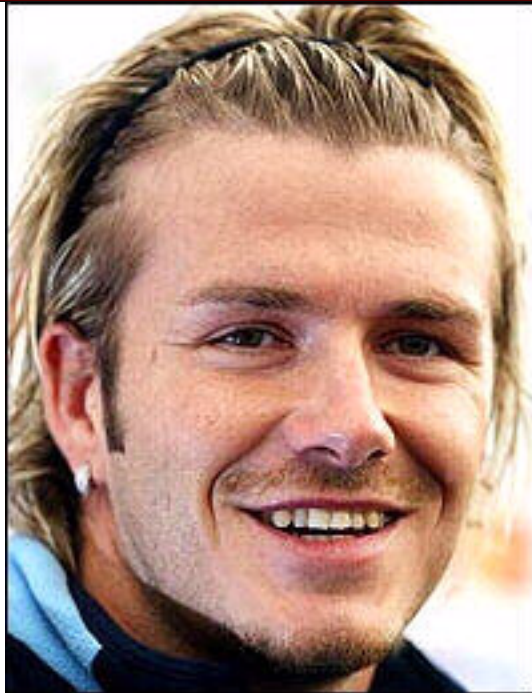


News selected by M^a Teresa Domínguez Aguayo and Francisco J. López Bovet

THE MOON



We Break The News



Utd treat me like a piece of meat

By NEIL CUSTIS

DAVID BECKHAM feels betrayed by Manchester United, claiming he is being 'traded round like a piece of meat'.

And with United employing super agent Pini Zahavi to get the best possible deal from selling Becks, his move is poised to explode into the most bitter transfer fight in history.

AC Milan last night spiced up the £30million battle by confirming they want to sign the England superstar.

The Italians' vice-chairman Adriano Galliani said: "Beckham is our primary target. We are pursuing our objective and will do everything in our power to get him."

Galliani's comments throw Milan into direct confrontation with Barcelona presidential hopeful Joan Laporta, who has verbally agreed a £30m deal with United.

-Paedophile jailed for abusing girls

-Work experience teenager loses leg

-Babies 'probably died through illness'

-Woman poisoned girl with salt

BLIX: NO EVIDENCE OF WMD

Jun 05 2003

By Ben Rankin and Neil Roberts

Chief UN arms inspector Hans Blix said today he had found no evidence Iraq had resumed its weapons of mass destruction programme before the outbreak of war.

Tories plan healthcare 'revolution'

Radical proposals to give patients the choice of treatment at any hospital have been unveiled by the Conservatives.

Iain Duncan Smith said the plans for the "patient's passport" would amount to a "revolution" in healthcare.

The scheme, which will be a key plank of the Tories' manifesto at the next general election, would see the state fund a proportion of the cost of treatment in private or voluntary sector hospitals.

CAMILLA'S WELCOME BY ROYALS

Jun 04 2003

By Jane Kerr

CAMILLA Parker Bowles was accepted as "one of the family" during the celebration dinner with the Queen and Prince Philip, it emerged yesterday.

Evil Orcs defile dictionary THE 'Orcs' in The Lord Of The Rings are in the Oxford English Dictionary



New fat tax planned

GP's table idea for tax on fatty foods to stem Britain's obesity problem



SEE OUR PAGE-3 BOY!!!

Tony Andrews, a Londoner fire-fighter... AMAZING!!!

THE MOON

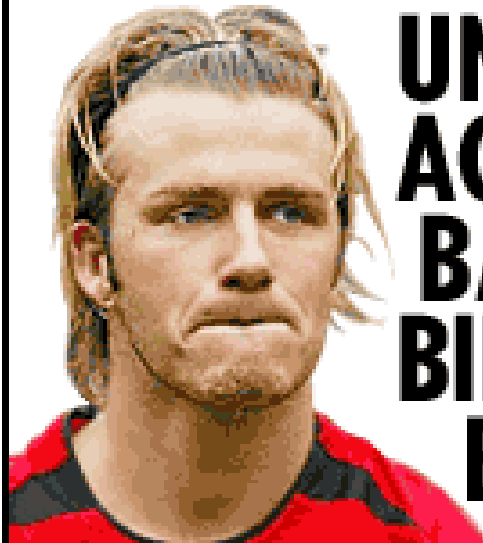
Ofsted alarm at 10,000 absent children

Ten thousand 15-year-olds are "missing" from the registers of schools and colleges in England, fuelling fears that they are roaming the streets, working in the black economy or getting involved in crime.

End of the line for mail trains

The Royal Mail has sparked a huge row by announcing plans to stop transporting post by rail in a move to cut costs which will end 170 years of history.

BREAKING NEWS



UNITED ACCEPT BARCA BID FOR BECKS

THE MOMENT SHE WAS LOST

Terror of Isobel, 5, swept to her death by a balloon

From Lorraine Davidson In Moenchengladbach, Germany



THE horror as a five year-year-old British girl is dragged to her death by a balloon is captured in this picture. Isabel was entangled in the helium balloon's mooring ropes when they snapped in a sudden storm and it took off, pulling her with it.

KIDS GET £60 FOR GOING TO LESSONS

ONE of Britain's worst schools is paying pupils to revise for exams.

It offered 16 students £60 - provided they didn't miss any lessons in three key subjects.

The unique incentive was introduced at William Crane School in Aspley, Nottingham.

The chosen 16 pupils were each offered £20 per subject for full attendance at revision classes in English, maths and science.



'Nudge and wink' attitude to sex is leaving teenagers ignorant

By Maxine Frith

WHO DOES V THINK HE IS?

GRUMPY John Prescott was in fresh controversy last night after giving a V-sign to the world on the steps of No 10. The Deputy Premier - known as Two Jags because of his fondness for luxury cars - flashed his insult as he arrived for a key meeting on the euro.



News selected by Alejandra Viceira and Begoña López

BIBLIOGRAFÍA

- ABBOTT, J. 1981. *Meet the Press. Reading Skills for Upper-Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ADELL, J. 2004. "Internet en el aula: las WebQuest". *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm>. [Consulta 05/06/2004].
- AEBERSOLD, J. Y FIELD, M. L. 1997. *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AHMAD, K., CORBETT, G., ROGERS, M. Y SUSSEX, R. 1985. *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AITCHINSON, J. 1994. *Words in the Mind. An Introduction to Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- ALDERSON, J. C. 1984. "Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?". En J. C. ALDERSON Y A. H. URQUHART (eds.). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman; 1-27.
- ALDERSON, J. C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. Y WALL, D. 1995. *Language Test Construction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALEXANDER, J. Y TATE, M. A. 1998. "Web resource evaluation techniques". <<http://www2.widener.edu/Wolfgram-Memorial-Library/webeval/eval1198/index.htm>>. [Consulta: 05/06/2004].

- ALICK, D. 1999. "Integrating multimedia and multiple intelligences to ensure quality learning in a high school biology classroom". *EDUC 685- Multimedia Literacy*. <<http://www.angelfire.com/de2/dalick/researchMI.htm>>. [Consulta: 05/06/2004].
- ALKAHTANI, S. 1999. "Teaching ESL reading using computers". *The Internet TESL Journal*, 5, 11. <<http://iteslj.org/Techniques/AlKahtani-ComputerReading>>. [Consulta: 05/06/2004].
- ANDERSON, N. J. 1991. "Individual differences in strategy use in second language reading and testing". *The Modern Language Journal*, 75: 460- 472.
- ANDERSON, N. J. 1999. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- ANDERSON, N. J. 2003. "Scrolling, clicking, and reading English: online reading strategies in a second/foreign language". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3, 3. <<http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>>. [Consulta: 05/06/2004].
- AREA MOREIRA, M. 2004. "WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet". *Quaderns Digitals*, 33 <<http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/webquest.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- ASHWORTH, D. 1996. "Hypermedia and CALL". En M. C. PENNINGTON (ed.). *The Power of CALL*. Athelstan Publications: Houston, USA; 79-95.
- ATKINSON, R. C. 1975. "Mnemotechnics in second-language learning". *American Psychologist*, 30: 821-828.
- AUSUBEL, D. P. 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- AUSUBEL, D. P. 1977. "The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom". *Educational Psychologist*, 12: 162-178.
- AYERSMAN, D. 1996. "Reviewing the research on hypermedia-based learning". *Journal of Research on Computing in Education*, 28, 4: 500-526.
- BADDELEY, A. D. 1990. *Human memory: Theory and Practice*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.

- BAILEY, K. M. Y NUNAN, D. (eds.). 1996. *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAMFORD, J. Y DAY, R. R. 1997. "Extensive reading: What is it? Why bother?". *The Language Teacher Online*, 21, 6: 8-12.
- BARBA, C. 2002. "La investigación en Internet con las WebQuest". *Comunicación y Pedagogía*, 185: 62-66.
- BARBA, C. 2003. "WebQuest. Una investigación guiada con recursos Internet". Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2003*, Universidad de las Islas Baleares, 1-11 de abril de 2003.
- BARNETT, M. 1988. "Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension". *The Modern Language Journal*, 72, 2: 150-161.
- BARTLETT, F. C. 1932. *Remembering: An experimental and Social Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BATES, A. W. Y POOLE, G. 2003. *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAX, S. 2003. "CALL—past, present and future". *System*, 31, 1: 13-28.
- BEHRENS, R. 1984. *Design in the Visual Arts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BELTÁN LLERA, J. 2001. "La nueva pedagogía a través de Internet". En *La novedad pedagógica de Internet. I Congreso Internacional de Educared*, Madrid, 18-20 de enero de 2001. [CD ROM].
- BENZ, P. 2000. "What is a WebQuests?". <<http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/oldtice/entice6a.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- BENZ, P. 2001 "WebQuests for Language Learning" <<http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquest2.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- BERNERS-LEE, T. 2000. *Weaving the Web: the Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by Its Inventor*. San Francisco: Harper Collins.
- BLANCO MARTÍN, G. 2001. "Using chats in EFL: a tool for collaborative learning". *GRETA*, 9, 2: 64-75.

- BLANCO SUÁREZ, S. 2001 "Estudio de caso: uso de WebQuest en educación secundaria". En *La novedad pedagógica de Internet. I Congreso Internacional de Educared*, Madrid, 18-20 de enero de 2001. [CD ROM].
- BLASSZAUER, J. 2003. "WebQuests: blending learning philosophy and practise". *Novelty -A journal of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*, 10, 1: 1-12.
- BLATCHFORD, C. H. 1992. "Newspapers: vehicles for teaching ESOL with a cultural focus". En J. VALDES (ed.). *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press; 130-136.
- BODOMO, A., LAM, M. Y LEE, C. 2003. "Some students still read books in the 21st century: a study of user preferences for print and electronic libraries". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3, 3.
<http://www.readingmatrix.com/articles/bodomo_lam_lee/article.pdf>.
[Consulta: 05/06/2004].
- BOSWOOD, T. 1997. *New Ways of Using Computers in Language Teaching*. Alexander, Virginia: TESOL.
- BRABBS, P. 2002. "WebQuests". *English Teaching Professional*, 24: 39-41.
<<http://www.volny.cz/brabbs/webquests.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- BROWN, C. Y PAYNE, M. E. 1994. "Five essential steps of processes in vocabulary learning". Comunicación presentada en *TESOL Convention*, Baltimore, 8-12 de marzo de 1994.
- BROWN, D. B. Y GONZO, S. T. 1995. "Introduction". En D. B, BROWN Y S. T. GONZO (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall; 1-13.
- BROWN, H .D. 1994. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- BROWN, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice-Hall; 298-333.
- BROWN, J, D. 1993. *Understanding Research Second Language Learning: A teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, R. Y MCNEIL, D. 1966. "The tip of the tongue phenomenon". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 5: 325-337.

- BRUCE, B. C. 1995. *Twenty-First Century Literacy*. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- BRUCKLACHER, B., Y GIMBERT, B. 1999. "Role-playing software and WebQuests—What's possible with cooperative learning and computers". *Computers in the Schools*, 15, 2: 37-48.
- BUENO GÓNZALEZ, A. 1998. "True and false friends: making the most of vocabulary acquisition". *GRETA*, 6,1: 23-27.
- BURBULES, C. 2001. "Rhetorics of the Web: hyperreading and critical literacy". En I. SNYDER (ed.). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. London: Routledge; 102-122.
- BURBULES, N. C. 2002. "The Web as a rhetorical place". En I. SNYDER (ed.). *Silicon Literacies*. London: Routledge; 75-84.
- BUSH, V. 1991 (1945). "As we may think". En J. NYCE Y P. KAHN (eds.). *From Memex to Hypertext. Vannevar Bush and the Mind's Machine*. Boston: Academic Press Inc; 85-110.
- CALDWELL, R. M. 1974. "Literacy development using a programmed text and computer assisted instruction". Comunicación presentada en *The American Education Research Association Annual Meeting*, Chicago.
- CALDWELL, R. M. 1979. "The effect of selected strategies for teaching reading to non-literate adults earners using computer based education". Comunicación presentada en *The American Education Research Association Annual Meeting*, San Francisco.
- CAMPBELL, D. T. 1974. "Qualitative knowing in action research". Comunicación presentada en *Society for the Psychological Study of Social Issues, American Psychological Association*. New Orleans.
- CAMPBELL, J. O., LINDSAY, J. Y ATKINSON, R. C. 1975. *Predicting Reading Achievement from Measures Available during Computer-Assisted Instruction*. Stanford, CA: Stanford University, Institute for Mathematical Studies in the Social Sciences.
- CANTOS, P. 1994. *Utilización de actividades con ayuda del ordenador en la clase de inglés: su incidencia en la motivación de los alumnos*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- CARRELL, P. L. 1983a. "Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension". *Reading in a Foreign Language*, 1: 81-92.
- CARRELL, P. L. 1983b. "Three components of background knowledge in reading comprehension". *Language Learning*, 33: 183-207.
- CARRELL, P. L. 1984a. "The effects of rhetorical organization on ESL readers". *TESOL Quarterly*, 18: 441-470.
- CARRELL, P. L. 1984b. "Evidence of a formal schema in second language comprehension". *Language Learning*, 34, 2: 87-113.
- CARRELL, P. L. 1985. "Facilitating ESL reading by teaching text structure". *TESOL Quarterly*, 19, 4: 727-752.
- CARRELL, P. L. 1987. "Readability in ESL". *Reading in a Foreign Language*, 4: 21-40.
- CARRELL, P. L. 1989a. "Metacognitive awareness and second language reading". *The Modern Language Journal*, 73: 121-134.
- CARRELL, P. L. 1989b. "SLA and classroom instruction: reading". *Annual Review of Applied Linguistics*, 9: 233-242.
- CARRELL, P. L. 1991. "Second language reading: Reading ability or language proficiency?". *Applied Linguistics*, 12, 2: 159-179.
- CARRELL, P. L. 1992. "Awareness of Text Structure: Effects on Recall". *Language Learning*, 42, 1: 1-20.
- CARRELL, P. L. 1998. "Can reading strategies be successfully taught?". *The Language Teacher Online*, 22, 3: 1-9. < <http://jalt-publications.org/tlt/files/98/mar/carrell.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- CARRELL, P. L. Y EISTERHOLD, J. 1983. "Schema theory and ESL reading pedagogy". *TESOL Quarterly*, 17: 553-575.
- CARRELL, P. L. Y GRABE, W. 2002. "Reading". En N. SCHMITT (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold Publishers; 233-250.
- CARRELL, P. L., PHARIS, B. Y LIBERTO, J. 1989. "Metacognitive strategy training for ESL reading". *TESOL Quarterly*, 23, 4: 647-678.
- CARTER, R. 1987. *Vocabulary*. London: Allen & Unwin.

- CASTRONOVA, J. 2002. "Discovery learning for the 21st Century: article manuscript".
Action Research Exchange, 1, 1.
 <http://chiron.valdosta.edu/are/Artmanscprt/vol1no1/castronova_am.pdf>.
 [Consulta 05/06/2004].
- CHAMBERLAIN, E., BECK, D. Y JOHNSON, J. 1988. *Language Development Component, Compensatory Language Experiences and Reading Program*. Final evaluation report for Columbus Public Schools, OH, Department of Evaluation Services.
- CHAPELLE, C. A. 1994. "Theoretical bases for human-computer interaction research in CALL". *CALICO '94 Conference Proceedings*, Durham, NC: CALICO; 53-57.
- CHAPELLE, C. A. 1997. "CALL in the Year 2000: still in search of research paradigms". *Language Learning and Technology*, 1, 1: 19-43.
- CHAPELLE, C. A. 1998. "Multimedia CALL lessons to be learned from research on instructed SLA". *Language Learning and Technology*, 2, 1: 22-34.
- CHAPELLE, C. A. 2001a. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE, C. A. 2001b "CALL in the 21st century: looking back on research to look forward for practice". Congreso de IATFL. [CD-ROM].
- CHAPELLE, C. A. 2002. "Computer-assisted language learning". En R. KAPLAN (ed.). *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press; 499-505.
- CHAPELLE, C. A. Y JAMIESON, J. 1983. "Language lessons on the Plato IV". *System*, 11, 1: 13-20.
- CHO, K. S. Y KRASHEN, S. D. 1994. "Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: adult ESL acquisition". *Journal of Reading*, 37: 662-667.
- CHUN, D. M. Y PLASS, J. L. 1996a. "Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition". *The Modern Language Journal*, 80: 183-198.
- CHUN, D. M. Y PLASS, J. L. 1996b. "Facilitating reading comprehension with multimedia". *System*, 24, 4: 503-519.
- CHUN, D. M. Y PLASS, J. L. 1997. "Research on text comprehension in multimedia environments". *Language Learning and Technology*, 1, 1: 60-81.

- CLARKE, D. F. Y NATION, I. S. P. 1980. "Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques". *System* 8: 211-220.
- CLARKE, M. 1979. "Reading in Spanish and English: evidences from adult ESL students". *Language Learning*, 29: 125-150.
- CLARKE, M. A. 1980. "The short circuit hypothesis of ESL reading—or when language competence interferes with reading performance". *The Modern Language Journal*, 64, 2: 203-209.
- CLARKE, M. A. Y SILBERSTEIN, S. 1977. "Toward a realization of psycholinguistic principles in ESL reading class". *Language Learning*, 27, 1: 135-154.
- COADY, J. 1979. "A psycholinguistic model of the ESL reader". En R. MACKAY, B. BARKMAN Y R. R. JORDAN (eds.). *Reading in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House; 5-12.
- COADY, J. 1993. "Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting it in context". En T. HUCKIN, M. HAYNES Y J. COADY (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ; Ablex; 3-23.
- COADY, J. 1997. "L2 vocabulary acquisition through extensive reading". En J. COADY Y T. HUCKIN (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Norwood, NJ; Ablex; 225-237.
- COBB, T. Y STEVENS, V. 1996. "A principled consideration of computers and reading in a second language. En M. C. PENNINGTON, (ed.). *The Power of CALL*. Houston: Athelstan; 115-136.
- COHEN, L. Y MANION, L. 1990. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO P., BUENDÍA EISMAN L. Y HERNÁNDEZ PINA F. 1998. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Grau-Hill.
- COLEMAN, G. 1996. "Integrating CALL into the language syllabus". *ON-CALL*, 10, 1: 21-33.
- COOPER, R. A. Y SMARKOLA, C. 2002. "WebQuests: online inquiry instructional activities for teachers".
<<http://www.temple.edu/martec/technobrief/tbrief17.html>>. [Consulta 05/06/2004].

- COQUARD, N. 1998. "WebQuests and second language learning".
 <http://rkenner.concordia.ca/Teslpapers/N_Coquard/index555.html>.
 [Consulta 05/06/2004].
- CORDÓN GARCÍA, O. 2001. "Experiencias y proyectos futuros de teleformación en la Universidad de Granada: El Centro de Enseñanzas virtuales". Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional sobre Ética en los contenidos de los medios de comunicación e Internet*. Granada, 15-17 de octubre de 2001.
 <<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero0/Cordon.htm>>.
 [Consulta 05/06/2004].
- CROOK, C. 1994. *Computers and the Collaborative Experience of Learning*.
 Routledge, London.
- CROOKES, G. Y SCHMIDT, R. 1991. "Motivation: reopening the research agenda".
Language Learning, 41: 469-512.
- CRYSTAL, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIES, G. 1997. "Lessons from the past, lessons for the future: 20 years of CALL." En A.-K. KORSVOLD Y B. RÜSCHOFF (eds.). *New Technologies in Language Learning and Teaching*. Education Committee: Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe Publishing; 27-51.
- DAVIS, J. N. Y LYMAN-HAGER, M. 1997. "Computers and L2 reading: student performance, student attitudes". *Foreign Language Annals*, 30,1: 58-72.
- DAY, R. R. 1994. "Selecting a passage for the EFL reading class". *English Teaching Forum*, 32, 1: 20.
 <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no1/p20.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- DAY, R. R. Y BAMFORD, J. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAY, R. R., OMURA, C. Y HIRAMATSU, M. 1991. "Incidental EFL vocabulary learning and reading". *Reading in a Foreign Language*, 7: 541-555.
- DELCLOQUE, P. 2000. *History of CALL*. <<http://www.history-of-call.org/>>. [Consulta: 05/06/2004].
- DE RIDDER, I. 1999. "Are we still reading or just following links? How the highlighting or hyperlinks can influence incidental vocabulary learning". En K. CAMERON

- et al. (eds.). *CALL and the Learning Community*. Exeter: Elm Bank Publications; 105-116.
- DEWEY, J. 1929. *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright.
- DÍAZ MARTÍN, J.M. 2002. *HTML 4 Guía esencial*. Madrid: Pearson Education.
- DICK, W. Y CAREY, L. 1990. *The Systematic Design of Instruction*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- DICKINSON, L. 1995 "Autonomy and motivation: a literature review". *System* 23, 2: 165-174.
- DODGE, B. 1995a. "Some thoughts about WebQuests".
<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html>.
[Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1995b. "WebQuests: a technique for Internet-based learning". *Distance Educator*, 1, 2: 10-13.
- DODGE, B. 1996a. "Active learning on the Web".
<<http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html>>.
[Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1996b. "Distance learning on the World Wide Web. Computer trainer's personal trainer's guide. En B. BRANDON et al. (ed.). *Que Education and Training*. Indianapolis.
<http://edweb.sdsu.edu/EdWeb_Folder/People/BDodge/CTPTG/ctptg.html>.
[Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1998a. "WebQuests: a strategy for scaffolding higher level learning". Comunicación presentada en *National Educational Computing Conference*, San Diego, 22-24 de junio de 1998. <<http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm>>.
[Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1998b. "Building blocks of a WebQuest".
<<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>>.
[Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1998c. "Schools, skills and scaffolding on the Web".
<<http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/scaffolding.html>>. [Consulta 05/06/2004].

- DODGE, B. 1999a. "WebQuest task design worksheet".
<<http://webquest.sdsu.edu/task-design-worksheet.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1999b. "Selecting a WebQuest project".
<<http://webquest.sdsu.edu/project-selection.html>>[Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1999c. "Process checklist".
<<http://webquest.sdsu.edu/processchecker.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 1999d. "Fine points. Little things that make a big difference".
<<http://webquest.sdsu.edu/finepoints/>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 2001a. "FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest." *Learning & Leading with Technology*, 28, 8: 6-9.
<http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_outros-bernie1.html>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 2001b. "Creating a rubric for a given task".
<<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/rubrics.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 2002a. "WebQuest design process".
<<http://webquest.sdsu.edu/designsteps/index.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 2002b. "WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks".
<<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 2002c. "Adapting and enhancing existing WebQuests".
<<http://webquest.sdsu.edu/adapting/index.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 2003. "Specialized search engines and directories".
<<http://webquest.sdsu.edu/searching/specialized.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. 2004. "Four NETS for better searching".
<<http://webquest.sdsu.edu/searching/fournets.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B., BELLOFATTO, L., BOHL, N. CASEY, M. Y KRILL M. 2001. "A rubric for evaluating WebQuests". <<http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. J. Y MUÑOZ, G. 1997. "Lessons learned from the San Diego Microworlds Project". Comunicación presentada en *The Sixth Annual German-American Dialog on Integrating Technology into Schools*. Gutersloh, Alemania, 28 de

- abril de 1997. <<http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Bertelsmann.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DODGE, B. Y PICKETT, N. 2001. "Rubrics for lessons".
<<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- DOUGHTY, C. 1987. "Relating second-language acquisition theory to CALL research and application". En W. F. SMITH (ed.). *Modern Media in Foreign Language Education: Theory and Implementation*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company; 133-167.
- DUDENEY, G. 2000. *The Internet and the Language Classroom: A Practical Guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUDENEY, G. 2003. "The Quest for practical web usage." *TESL-EJ*, 6, 4.
<<http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej01/a.2.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- DUFF, B. Y SHINDLER, R. 1986. *Language and Style in the Press*. London: Collins.
- DUNNAGAN, E., HIFNER, G., MILLER, R. Y WHEELER, C. 2002. "Action research: WebQuests and their effectiveness in the classroom".
<<http://imet.csus.edu/imet2/hifnerg/E-Portfolio/actionresearch.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- DUPUY, B. Y KRASHEN, S. D. 1993. "Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language". *Applied Language Learning*, 4, 1-2: 55-63.
- DUTT-DONER, K., WILMER, M., STEVENS, C. Y HARTMANN, R. 2000. "Actively engaging learners in interdisciplinary curriculum through the integration of technology". *Computer in the Schools*, 16, 3-4: 151-166.
- EDMONDSON, W., RECK, S. Y SCHRODER, N. 1988. "Strategic approaches used in a text-manipulation exercise". En U. JUNG (ed.). *Computers in Applied Linguistics and Language Teaching*. Frankfurt: Verlag Peter Lang; 193-211.
- EDWARDS, J., NORTON, S., TAYLOR, S., WEISS, M. Y DUSSELDORP, R. 1975. "How effective is CAI? A review of the research". *Educational Leadership*, 33, 11: 147-153.
- ELLIOT, J. 1991. *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

- ELLIS, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R., TANAKA, Y. Y YAMAZAKI, A. 1994. "Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings". *Language Learning*, 44, 3: 449-491.
- ESKEY, D. E. 1997. "Models of reading and the ESL student: implications and limitations". *Focus on Basics*, 1, B: 9-11.
<<http://gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/1997/eskey.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- FAVREAU, M. Y SEGALOWITZ, N. 1983. "Automatic and controlled processes in the first and second language reading of fluent bilinguals". *Memory and Cognition*, 11: 565-574.
- FELIX, U. 1998. *Virtual Language Learning: Finding the Gems Amongst the Pebbles*. Melbourne: Language Australia.
- FELIX, U. 1999a. "Web-based language learning: a window on an authentic world". En R. DEBSKI Y M. LEVY (eds.). *World CALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*; 86-98.
- FELIX, U. 1999b. "Exploiting the Web for language teaching: selected approaches". *ReCALL*, 11, 1: 30-37.
- FELIX, U. 2001. "Keeping up with the Web: managing the task. *Tell & CALL*, 1, 2: 6-15.
- FIEDLER, R. 2002. "WebQuests: a critical examination in light of selected learning theories". <<http://www.msfielder.com/wq/fiedler.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- FLEMING, M. Y LEVIE, W. H. 1978. *Instructional Message Design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- FLETCHER, J. D. Y ATKINSON, R. C. 1972. "Evaluation of the Stanford CAI program in initial reading". *Journal of Educational Psychology*, 63, 6: 597-602.
- GAER, S. 1999. "Classroom practice: An introduction to e-mail and World Wide Web Projects". En J. EGBERT Y E. HANSON-SMITH (eds.). *CALL Environments. Research. Practice and Critical Issues*. Alexandria, Virginia: TESOL; 65 - 77.
- GAGNÉ, R. M. 1985. *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

- GAGNÉ, R. M. Y BRIGGS L. J. 1974. *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GAGNÉ, R. M., BRIGGS L. J. Y WAGNER W. W. 1992. *Principles of Instructional Design*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- GANDERTON, R. 1998. "New strategies for a new medium? Observing L2 reading on the World Wide Web". *ON-CALL*, 2. <<http://www.cltr.uq.edu.au/oncall/gander122.html>>, [Consulta 05/06/2004].
- GARCÍA ROLDÁN, J. L. 1995. *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- GARDNER, S., BENHAM, H. Y NEWELL, B. 1999. "Oh, what a tangled web we've woven! Helping students evaluate sources". *English Journal*, 89, 1: 39-44.
- GARRET, N. 1988. "Computers in foreign language education: teaching, learning and language-acquisition research". *ADFL Bulletin*, 19, 3: 6-12.
- GARRET, N. 1991. "Technology in the service of language learning: trends and issues". *The Modern Language Journal*, 75, 1: 74-101.
- GARRET, N. 1998. "Where do research and practice meet? Developing a discipline". *Recall*, 10, 1: 7-13.
- GARZO, A. 2004. "Las WebQuests. Aplicaciones didácticas". *Quaderns Digitals*, 33. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7361>. [Consulta 05/06/2004].
- GIMENO, A. Y NAVARRO, C. 1994. "El proyecto CAMILLE y el desarrollo de español interactivo". En A. GIMENO (ed.). *Idiomas para Fines Específicos*, Vol 2. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia; 81-92.
- GITSAKI, C. Y TAYLOR, R. P. 1999a. "Internet-based activities for the ESL classroom". *ReCALL*, 11, 1: 47-57.
- GITSAKI, C. Y TAYLOR, R. P. 1999b. "Bringing the WWW into the ESL Classroom". En K. CAMERON et al. (eds.). *CALL and the Learning Community*. Exeter: Elm Bank Publications; 143-160.
- GITSAKI, C. Y TAYLOR, R. 1999c. *Internet English: WWW-Based Communication Activities*. Oxford: Oxford University Press.

- GONZÁLEZ-LLORET, M. 2003. "Designing task-based CALL to promote interaction: en busca de esmeraldas". *Language Learning and Technology*, 7, 1: 86-104.
- GONZÁLEZ-SERNA SÁNCHEZ, J. M. 2003. "Una introducción en el modelo". *Revista de Aula de Letras WebQuest*, 3: 38-45.
<<http://www.auladeletras.net/revista/Reval03.doc.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- GOODMAN, K. S. 1967. "Reading: a psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist*, 4, 1: 26-135.
- GOODMAN, K. S. 1997. "Putting theory and research in the context of history". *Language Arts*, 74, 8: 595-599.
<http://208.223.98.10/LA/La97_12/LA0748PU.PDF> [01/10/2002]
- GOODMAN, K. S. Y BIRD, L. B. 1984. "On the wording of texts: a study of intra-text word frequency". *Research in the Teaching of English*, 18, 2: 119-144.
- GOUGH, P. B. 1972. "One second of reading". En J. F. KAVENGAUGH Y I. G. MATTINGLY (eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press; 331-358.
- GOYETTE, G. Y LESSARD-HÉBERT, M. 1988. *La investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- GRABE, W. 1991. "Current developments in second language reading research". *TESOL Quarterly*, 25, 3: 375-406.
- GRABE, W. Y STOLLER, F. L. 1997. "Reading and vocabulary development in a second language: a case study". En J. COADY Y T. HUCKIN (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press; 98-122.
- GRABE, W. Y STOLLER, F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading: Applied Linguistics in Action*. Harlow, England: Longman.
- GRANT, M. M. 2002. "Getting a grip on project-based learning: theory, cases, and recommendations". *Meridian: A middle School Computer Technologies Journal*, 5, 1. <<http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514/index.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- HANSON, K. 2001. "Beyond read and recall: an introduction to web-based learning using WebQuests".
<<http://athene.riv.csu.edu.au/%7Ekhanson/webquests.htm>>. [10/10/2002].

- HANSON-SMITH, E. 2002. "A brief history of CALL theory".
 <http://www.geocities.com/ehansonsmi/call_history.html>. [Consulta 05/06/2004].
- HANSON-SMITH, E. 2003. "Reading electronically: challenges and responses to the reading puzzle in technologically-enhanced environments". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3, 3.
 <<http://www.readingmatrix.com/articles/hanson-smith/>>. [Consulta 05/06/2004].
- HARRINGTON, M. Y LEVY, M. 2001. "CALL begins with a "C": Interaction in computer-mediated language learning". *System* , 29, 1: 15-26.
- HARRIS, R. 1997. "Evaluating Internet research sources". *VirtualSalt*.
 <<http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- HASSAN MONTERO, Y. 2002. "Cómo leen los usuarios en la Web".
 <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/como_leen_usuarios.htm>. [Consulta 05/06/2004].
- HATCH, E. Y BROWN, C. 1995. *Vocabulary, Semantic and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HATCH, E. Y LAZARATON, A. 1991. *The Research Manual. Design Statistics for Applied Linguistics*. Boston, Mass: Heinle & Heinle.
- HAZENBERG, S. Y HULSTIJN, J. A 1996. "Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation". *Applied Linguistics*, 17, 2: 145-163.
- HIGGINS, J. 1984. "Learning with computers". En *Teaching and the Teacher: Proceedings of the Bologna Conference*. Bologna: Modern English Publications.
- HIGGINS, J. 1988. *Power to Pupils in the English Language and How to Learn it. Papers on Language and CALL (1966-1993)*. UNED; 1-7.
- HIGGINS, J. Y JOHNS, T. 1984. *Computers in Language Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- HOLMES, M. Y ARNEIL, S. 2002. "The development of Hotpotatoes". *TELL&CALL*. 1, 2: 24-31. <http://www.e-lisa.at/magazine/tellcall/1_02pdf/06.pdf>. [Consulta 05/06/2004].

- HOPKINS-MOORE, B. Y FOWLER, S. 2002. "WebQuests: changing the way we teach online," en CHI2002 conference in Minneapolis, MN. <<http://www.hopkins-moore.com/webquests.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- HU, M. Y NATION, I.S.P. 2000. "Unknown vocabulary density and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language*, 13, 1: 403-430.
- HUBBARD, P. 1996. "Elements of CALL methodology: development, evaluation, and implementation". En M. C. PENNINGTON (ed.). *The Power of CALL*. Houston: Athelstan.
- HUCKIN, T., HAYNES, M. Y COADY, J. (eds.). 1993. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ: Ablex.
- HUDSON, T. 1982. "The effects of induced schemata on the "Short Circuit" in L2 reading performance". *Language Learning*, 32, 1: 1-31.
- HUGHES, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HULSTIJN, J. H. 1992. "Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning". En P. J. L. ARNAUD Y H. BEJOINT (eds.). *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan; 113-125.
- HULSTIJN, J. H. 1993. "When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables". *The Modern Language Journal*, 77, 2: 139-147.
- HULSTIJN, J.H., HOLANDER, M. Y GREIDANUS, T. 1996. "Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words". *The Modern Language Journal*, 80, 3: 327-338.
- HULSTIJN, J. H. Y TROMPETTER, P. 1998. "Incidental learning of second language vocabulary in computer-assisted reading and writing tasks". En D. ALBRECHTSEN, B. HENRIKSE, I.M. MEES Y E. POULSEN (eds.). *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy*. Odense, Denmark: Odense University Press; 191-200.
- HUNT, A. Y BEGLAR, D. 2002. "Current research and practice in teaching vocabulary". En J. C. RICHARDS Y W. A. RENANDYA (eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 258-266.

- JACOBSON, T. Y COHEN, L. 1997. "Teaching students to evaluate internet sites". *The Teaching Professor*, 11, 7: 4.
- JACOBSON, T. Y COHEN, L. 2002. "Evaluating internet resources".
<<http://library.albany.edu/internet/evaluate.html>>. [Consulta 05/0572004].
- JAMIESON, J. Y CHAPELLE, C. A. 1988. "Using CALL effectively: what do we need to know about students?". *System* 16, 2: 151-162.
- JANZEN, J. Y STOLLER, F. L. 1998. "Integrating strategic reading in L2 instruction". *Reading in a Foreign Language*, 12: 251-69.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. Y SMITH, K. A. 1998. "Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works?". *Change*, 30, 4: 26-35.
- JONASSEN, D. H. 1994a. "Thinking technology: Toward a constructivist design model". *Educational Technology*, 34, 4: 34-37.
- JONASSEN, D. H. 1994b. "Technology as cognitive tools: learners as designers". *IT Forum Paper*. <<http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper1/paper1.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- JONASSEN, D. H. 1995. "Technology as cognitive tools: learners as designers". *IT Forum Paper 1*. <<http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper1/paper1.html>>. [Consulta 05/0572004].
- JONASSEN, D. H. 1999. "Designing constructivist learning environments". EN C. M. REIGELUTH (ed.). *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 215-239.
- JONASSEN, D. H. 2000. "El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje". *Diseño de la instrucción: teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Vol. 2. En C. M. REIGELUTH (ed.). Madrid: Santillana; 225-249.
- JONASSEN, D. H., MAYES, T. Y MCALEESE, R. 1993. "A manifesto for a constructivist approach to technology in higher education". En T. DUFFY, D. JONASSEN Y J. LOWYCK (eds.). *Designing Constructivist Learning Environments*. Heidelberg, FRG: Springer-Verlag; 231-248.
<<http://apu.gcal.ac.uk/clti/papers/TMPaper11.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- JONES, C. 1986. "It's not so much the program, more what you do with it: the importance of methodology in CALL". *System*, 14, 2: 171-78.

- JONES, C. Y FORTESCUE, S. 1987. *Using Computers in the Language Classroom*. London: Longman.
- JUNG, U. 1987. "Evaluating microcomputer software: the state of the art." En L. LEGENHAUSEN Y D. WOLFF (eds.). *Computer Assisted Learning and Innovative EFL*. Methodology. Augsburg: Augsburg I & I-Schriften; 27-43.
- JUNG, U. 1989. "CALLing around the world". En U. JUNG (ed.). *Computers in Applied Linguistics and Language Teaching. A CALL Handbook*. Frankfurt: Peter Lang; 1-16.
- KELLER, J. M. 1983. "Motivational design of instruction". En C. M. REIGELUTH (ed.). *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 383-434.
- KELLER, J. M. 1987. "Strategies for stimulating the motivation to learn". *Performance and Instruction*, 26, 8:1-7.
- KELLY, R. 2000. "Working with WebQuests: making the Web accessible to students with disabilities." *Teaching Exceptional Children*, 32, 6: 4-13.
<http://www.teachingld.org/pdf/teaching_how-tos/working_with_webquests.pdf>. [Consulta 05/06/2004].
- KEMMIS, S., ATKIN, R. Y WRIGHT, E. 1977. "How do students learn?". *Working Papers on Computer-Assisted Learning*. Uncal Evaluation Studies. Norwich: University of East Anglia; 280-319.
- KENNING, M.J. Y KENNING M. M. 1984. *An Introduction to Computer Assisted Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KERN, R. G. 1989. "Second language reading strategy instruction: Its effect on Comprehension and word inference ability". *The Modern Language Journal*, 73, 2: 136-148.
- KERN, R. Y WARSCHAUER, M. 2000. "Theory and practice of network-based language teaching". En M. WARSCHAUER Y R. KERN (eds.). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 1-19.
- KILGARRIFF, A. 1997. "Putting frequencies in the dictionary". *International Journal of Lexicography*, 10, 2: 135-155. <<ftp://ftp.itri.bton.ac.uk/reports/ITRI-96-10.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].

- KIRSCHNER, P. 2001. "Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning". *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, 1: 1-9. <<http://www.ou.nl/otecresearch/publications/wetpub/EARLI%20keynote%20in%20artikelvorm3.PDF>>. [Consulta 05/06/2004].
- KLEINMANN, H. 1987. "The effect of computer-assisted instruction on ESL reading achievement". *The Modern Language Journal*, 71, 3: 267-276.
- KNIGHT, S. 1994. "Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities". *The Modern Language Journal*, 78, 3: 285-299.
- KO, S. Y ROSSEN, S. 2001. *Teaching Online. A Practical Guide*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- KOENRAAD, A. L. M. 2002. "TalenQuest: WebQuests for Modern Languages". En J. COLPAERT, W. DECOO, M. SIMONS Y S. BUEREN (eds.). *CALL Professionals and the Future of CALL Research, Proceedings CALL 2002*. Antwerp: University of Antwerp; 159-168. <<http://www.koenraad.info/CALL>>. [Consulta 05/06/2004].
- KOENRAAD, A. L. M. Y WESTHOFF, G. J. 2003 . "Can you tell a LanguageQuest when you see one? Design criteria for TalenQuests". Comunicación presentada en *Eurocall Conference 2003*, Limerick (Irlanda), 3-6 de septiembre de 2003. <<http://www.koenraad.info/CALL>>. [Consulta 05/06/2004].
- KONISHI, M. 2003. "Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 3, 3. <<http://www.readingmatrix.com/articles/konishi/article.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- KRASHEN, S. 1981. "The case for narrow reading". *TESOL Newsletter*, 15, 6: 23.
- KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, S. 1993. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- KRASHEN, S. 1997. *Foreign Language Education the Easy Way*. Culver city, CA: Language Education Associates.

- KUNG, S. C. Y CHUO, I. 2002. "Students' perceptions of English learning through ESL/EFL websites". *TESL-EJ*, 6, 1: 1-14. <<http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej21/a2.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- LANDOW, G. 1992. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- LATHAM, D. 1998. "Web-based instructional design". Tallahassee, Fla.: School of Library and Information Science, Florida State University. <<http://slis-two.lis.fsu.edu/~design/wbides/>>. [Consulta 05/06/2004].
- LATORRE, A. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, A., RINCON, D. Y ARNAL, J. 1996. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LAUER, D. 1985. *Design Basics*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston.
- LAUFER, B. 1991. "The development of lexis in the production of advanced L2 learners". *The Modern Language Journal*, 75: 440-448.
- LAUFER, B. 1992. "How much lexis is necessary for reading comprehension?". En H. BEJOINT Y P. ARNAUD (eds.). *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan; 126-132.
- LAUFER, B. 1997. "The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess". En J. COADY Y T. HUCKIN (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press; 20-34.
- LAUFER, B. 1998. "The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different?". *Applied Linguistics*, 19, 2: 255-271.
- LAUFER, B. Y HULSTIJN, J. 2001. "Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task induced involvement". *Applied Linguistics*, 22, 1: 1-26.
- LAUFER, B. Y OSIMO, H. 1991. "Facilitating vocabulary retention: the second hand cloze". *System*, 19: 217-224.
- LESHIN, C. B., POLLOCK, J. Y REIGELUTH, C. M. 1992. *Instructional Design Strategies and Tactics*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- LEVY, M. 1997a. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- LEVY, M. 1997b. "Reading and writing linear and nonlinear texts: a comparison of technologies". *OnCALL*, 11, 2: 39-45.
- LEWIN, K. 1946. "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, 2: 34-46.
- LIU, N. Y NATION, I.S.P. 1985. "Factors affecting guessing vocabulary in context". *RELC Journal*, 16, 1: 33-42.
- LOHR, L. L. 2000. "Three principles of perception for instructional interface design". *Educational Technology*, 40, 1: 45-52.
- LOMICKA, L.L. 1998. "To gloss or not to gloss: an investigation of reading comprehension online". *Language Learning and Technology*, 1, 2: 41-50.
- LUPPESCU, S. Y DAY, R.R. 1993. "Reading, dictionaries and vocabulary learning". *Language Learning*, 43, 2: 263-287.
- LUZÓN MARCO, M. J. 2002. "Internet content-based activities for ESP". *English Teaching Forum*, 40, 3: 20-25.
<<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/index.htm#3>>. [Consulta 05/06/2004].
- LYMAN-HAGER, M. Y DAVIS, J. N. 1996. "The case for computer-mediated reading: Une Vie de Boy". *The French Review*, 69, 5: 775-790.
- LYNCH, P. Y HORTON, S. 2001 (1997). *Web style manual*. Yale Center for Advanced Instructional Media. <<http://info.med.yale.edu/caim/manual/contents.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- LYSIAK, F., WALLACE, S. Y EVANS, C. 1976. *Computer-assisted instruction 1975-75 evaluation report*. A Title 1 Program. ERIC ED 140 495.
- MACH, T. 2003. "Internet English, electronic literacy, and the EIL reading course". *The Journal of the Institute for language and Culture*, Konan University: 87-101.
- MAK, L. 1996. "The WWW as a resource for language education".
<<http://home.ust.hk/~lclindam/apweb96/linda.htm>>. [Consulta 05/06/2004].

- MARCH, T. 1995. "What's on the Web: sorting strands of the World Wide Web for educators". *Computer's-using Educators Newsletter*
<<http://www.ozline.com/learning/webtypes.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1996. "Thinking through linking".
<<http://www.ozline.com/learning/thinking.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1997a. "Working the Web for education".
<<http://www.ozline.com/learning/theory.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1997b. "The WebQuest design process".
<<http://www.ozline.com/webquests/design.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1998a. "WebQuests for learning. Why WebQuest? An introduction".
<<http://www.ozline.com/webquests/intro.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1998b. "Uncovering the question / Task".
<<http://www.ozline.com/webquests/question.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1998c. "WebQuest designer's advice".
<<http://www.ozline.com/webquests/checklist.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1998d. "WebQuest rubric".
<<http://www.ozline.com/webquests/rubric.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1998e. "Online help for pre-writing WebQuests"
<<http://www.ozline.com/webquests/help.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1999a. "Ten stages of working the Web for education". *MultiMedia Schools*. <<http://www.infotoday.com/MMSchools/may99/march.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 1999b. "Transforming Information into Understanding". <<http://www.web-and-flow.com/help/transformation.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 2000a. "Grow what you know"—An evolving process for curriculum design". *Multimedia Schools*, 7, 4: 56-57.
- MARCH, T. 2000b. "WebQuests 101". *Multimedia Schools*, 7, 5: 55-58.
<<http://www.infotoday.com/MMSchools/oct00/march.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- MARCH, T. 2000c. "The 3 R's of WebQuests". *Multimedia Schools*, 7, 6: 62-63.
- MARCH, T. 2001. "Pre-writing your WebQuest. An exercise in 4 Parts".
<<http://www.ozline.com/webquests/prewrite.html>>. [Consulta 05/06/2004].

- MARCH, T. 2003. "The learning power of WebQuests". *Educational Leadership*, 61, 4: 42-47.
- MARCUS, A. 1995. "Principles of effective visual communication for graphical user interface design". En R. M, BAECKER., W. BUXTON Y J. GRUDIN (eds.). *Readings in Human-Computer Interaction: Toward the Year 2000*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann; 425-441.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, J. 2001. *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: TREA.
- MARTÍNEZ-LAGE, A. 1997. "Hypermedia technology for teaching reading". En M. BUSH Y R. TERRY (eds.). *Technology Enhanced Language Learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company; 121-163.
- MARZANO, R. J., 1992. *A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria, VA, ASCD.
- MARZANO, R. J., BRANDT, R. S., HUGHES, C. S., JONES, B. F., PRESSEISEN, B. Z., RANKIN, S. C. Y SUHOR, C. 1988. *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria VA: ASCD.
- MARZANO, R. J. Y PICKERING, D.J. 1997. *Dimensions of Learning Teacher's Manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- MASON, B. Y KRASHEN, S. 1997. "Extensive reading in English as a foreign language". *System*, 25,1: 91-102.
- MAYER, R. E. Y SIMS, V. K. 1994. "For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dualcoding theory of multimedia learning". *Journal of Educational Psychology*, 86, 3: 389-401.
- MCDONELL, T. B. 2003. "Webbing". *NYS TESOL Dialogue*, 5, 1. <<http://www.nystesol.org/pub/dialogue.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MCDONOUGH, J. Y MCDONOUGH, S. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London, Arnold.
- MCDOWELL, D. 1999. "Process guides". <<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/processguides/>>. [Consulta 05/06/2004].
- MCKNIGHT, C., DILLON, A. Y RICHARDSON, J. 1996. "User-centered design of hypertext/hypermedia for education". En D. H. JONASSEN (ed.), *Handbook of*

Research for Educational Communications and Technology. New York: Simon and Schuster Macmillan.

- MEARA, P. 1995. "The importance of an early emphasis in L2 vocabulary". *The Language Teacher Online*, 19, 2: 8-10.
- MEARA, P. Y RYAN, A. 1997. "Vocabulary building from reading". *GRETA*, 5, 2: 51-55.
- MERRILL, M. D. 1983. "Component display theory". En C. REIGELUTH (ed.), *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates; 282-333.
- MERRILL, M. D. 1991. "Constructivism and instructional design". *Educational Technology*, 30, 5: 45-52.
- MILHEIM, W. D. Y HARVEY, D. M. 1998. "Design and development of a World Wide Web resource site". *Educational Technology*, 38, 1, 53-56.
- MILLS, D. 1996. "Computers in language learning: possible roles" <<http://www.iei.uiuc.edu/resources/possible.roles.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- MILLS, J. Y SMITH, J. 1985. *Design Concepts*. New York, NY: Fairchild Publications.
- MILSON, A. J. 2002. "The Internet and inquiry learning: the integration of medium and method in a sixth grade social studies classroom". *Theory and Research in Social Education*, 30, 3: 330-353.
- MINSKY, M. 1975. "A framework for representing knowledge". En P. WINSTON (ed.). *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw; 211-277.
- MOORE, P. Y FITZ, C. 1993. "Gestalt theory and instructional design". *Journal of Technical Writing and Communication*, 23, 2: 137-157.
- MULLET, K. Y SANO, D. 1995. *Designing Visual Interfaces: Communication Oriented Techniques*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MUÑOZ DE LA PEÑA CASTRILLO, F. Y VALERO FERNÁNDEZ, A. 2004. "Aportaciones a la divulgación de las WebQuests desde aula tecnológica siglo XXI". *Quaderns Digitals*, 33. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7362>. [Consulta 05/06/2004].

- NAGY, W. E., ANDERSON, R. C. Y HERMAN, P. A. 1987. "Learning word meanings from context during normal reading". *American Educational Research Journal*, 24: 237-270.
- NAGY, W. E., HERMAN, P. A. Y ANDERSON, R. C. 1985. "Learning words from context." *Reading Research Quarterly*, 20: 233-253.
- NASSAJI, H. 2003. "Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension". *The Modern Language Journal*, 87, 2: 261-276.
- NATION, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- NATION, I. S. P. 1997. "The language benefits of extensive reading". *The Language Teacher Online*, 21, 5: 13-6.
- NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. P. 2002. "Best practice in vocabulary teaching and learning". J. C. Richards y W. A. Renandya (eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 267-272.
- NATION, I. S. P. Y WARING, R. 1997. "Vocabulary size, text coverage, and word lists". En SCHMITT, N. AND M. MCCARTHY (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press; 6-19. <<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/cup.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- NAUGHTON, J. 1999. *A Brief History of the Future: Origins of the Internet*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- NESBIT, J. C. Y WINNE, P. H. 2003. "Self-regulated inquiry with networked resources". *Canadian Journal of Learning and Technology*. 29, 3. <http://www.cjlt.ca/content/vol29.3/cjlt29-3_art5.html>. [Consulta 05/06/2004].
- NEWTON, J. 1995. "Task-based Interaction and Incidental Vocabulary Learning: A Case Study". *Second Language Research*, 11, 2: 159-177.
- NIELSEN, J. 1993. *Usability Engineering*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.

- NIELSEN, J. 1997a. "The tyranny of the page: Continued lack of decent navigation support in version 4 browsers". <<http://www.useit.com/alertbox/9711a.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- NIELSEN, J. 1997b. "Changes in web usability since 1994". <<http://www.useit.com/alertbox/9712a.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- NIELSEN, J. 2000. *Designing Web usability: The Practice of Simplicity*. Indianapolis, Ind.: New Riders.
- NORMAN, D. 1988. *The Design of Everyday Things*. New York, NY: Doubleday.
- NOVELINO BARATO, J, 2004. "El alma de la WebQuest". *Quaderns Digitals*. 33. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7360>. [Consulta 05/06/2004].
- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1994. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1996. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUTTALL, C 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Educational Language*. London: Practical Language Teaching Series. Heinemann.
- NYNS, R. 1988. "Using the computer to teach reading comprehension skills". *ELT Journal*, 42: 253-261.
- OLIVER, R. 2001. "Developing e-learning environments that support knowledge construction in higher education". En S. STONEY Y J. BURN (eds.). *Working for Excellence in the E-economy*. Churchlands: Australia, We-B Centre; 407-416.
- OLIVER, R. Y HERRINGTON, J. 1995. "Developing effective hypermedia instructional materials". *Australian Journal of Educational Technology*, 11: 8-22. <<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet11/oliver.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- OLIVER, R., HERRINGTON, J. Y OMARI A. 1996. "Creating Effective Instructional Materials for the World Wide Web". En R. DEBRECENY Y A. ELLIS (eds.). *Proceedings of AusWeb 96: The Second Australian World Wide Web Conference*. Lismore, NSW: Southern Cross University Press; 485-492.

- ORSINI-JONES, M. Y JONES, D. 2002. "Network-based language learning at Coventry University—constructing and sharing knowledge via Web". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3: 113-133.
- OSTYN, P. Y GODIN, P. 1985. "RALEX: an alternative approach to language teaching". *The Modern Language Journal*, 69, 4:346-355.
- OSUNA, M. Y MESKILL, C. 1998. "Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: A pilot study". *Language Learning and Technology*, 1, 2: 71-92.<<http://lt.msu.edu/vol1num2/article4/default.html>>.[Consulta 05/06/2004].
- OXFORD, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. 1994. "Language learning strategies: an update". *Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics*, Washington, D.C. (ED376707). <<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>>. [Consulta 05/06/2004]
- OXFORD, R. Y SCARCELLA, R. 1994. "Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction". *System*, 22, 2: 231-43.
- PAIVIO, A. 1986. *Mental Representations*. New York: Oxford University Press.
- PALMBERG, R. 1988. "Computer games and foreign-language learning". *ELT Journal*, 42, 4: 247-251.
- PAPERT, S. 1999. "What is Logo? And who needs it? An essay from LCSl's book". *Logo Philosophy and Implementation*. <<http://www.microworlds.com/company/philosophy.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- PARAN, A. 1997. "Bottom-up and top-down processing". *English Teaching Professional*, 3. <<http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/slals/buptdown.htm>>. [Consulta 05/06/2004].
- PARIBAKHT, T. S. Y WESCHE, M. 1997. "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second study". *TESOL Quarterly*, 31, 1: 121-140.
- PARIS, S. G., WASIK, B. A. Y TURNER, J. C. 1991. "The development of strategic readers". En R. R. BARR, M. L. KAMIL, P. MOSENTHAL Y P. D. PEARSON (eds.). *The Handbook of Reading Research*. New York: Longman; 609-640.

- PELLETIERI, J. 2000. "Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence". En M. WARSCHAUER Y R. KERN (eds.). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 59-86.
- PENNINGTON, M. C. (ed.). 1989. *Teaching Languages with Computers: The State of the Art*. Houston, TX: Athelstan.
- PÉREZ BASANTA, C. 1994. "Teorías sobre las destrezas lectoras y sus implicaciones metodológicas en la enseñanza del Inglés". En *Actas de las IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Grupo de investigación de lingüística aplicada*. Univ. de Granada. Granada: Método Ediciones; 439-449.
- PÉREZ BASANTA, C. 1999. "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica" En S. SALABERRI RAMIRO (ed.). *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería; 262-306.
- PÉREZ BASANTA, C. 2000. "Solving a contextual mystery: Spanish university students deduce reading in English". En E. GARCÍA SÁNCHEZ (ed.). *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Universidad de Almería; 263-290.
- PÉREZ BASANTA, C. 2004. "Pedagogic aspects of the design and content of an online course for the development of lexical competence: ADELEX". *Recall*, 16,1: 128-149.
- PÉREZ BASANTA, C. (En prensa) "Assessing the vocabulary size of Spanish students of English Philology: An empirical investigation".
- PÉREZ BASANTA, PINILLA, A Y GARCÍA JÍMENEZ, J. 1992. "Fundamentaciones teóricas del testing". En *GRETA: VIII Actas Pedagógicas para la enseñanza del Inglés*. Granada: Gráficas Alambra; 141-63.
- PÉREZ BASANTA C., SERRANO VALVERDE, F., ROSADO GARCÍA, A., HARRIS, T., PÉREZ TORRES, I., LÓPEZ-MEZQUITA, T., SÁNCHEZ RAMOS, M. M. Y ARTÉS CADENAS, C. 2002. "Assessing and developing lexical competence through internet". En A, MÉNDEZ VILAS. Y. J. A MESA GONZÁLEZ, (eds.). *Educational Technology*, Vol I. Badajoz: Universidad de Extremadura; 226-231.
- PÉREZ BASANTA C., SERRANO VALVERDE, F., ROSADO GARCÍA, A., HARRIS, T., RODRÍGUEZ MARTÍN, E., PÉREZ TORRES, I., LÓPEZ-MEZQUITA, T., SÁNCHEZ

- RAMOS, M. M. Y ARTÉS CADENAS, C. 2004. "ADELEX: un programa para la evaluación y desarrollo de la competencia léxica del inglés en un entorno virtual (WebCT) para la enseñanza universitaria". En Secretaría General Técnica (ed.). *Sello Europeo a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Premios 2003*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; 113-143.
- PÉREZ LÓPEZ, C. 2001. *Administración de sitios y páginas Web con Macromedia Dreamweaver 4*. Madrid: Ra-Ma.
- PÉREZ TORRES, I. 2002a. "Apuntes metodológicos acerca de la enseñanza de lenguas Asistida por Ordenador (ELAO)", *GRETA*, 10, 1: 53-63.
- PÉREZ TORRES, I. 2002b. "Instructional Design and Web-based activities development" en A, MÉNDEZ VILAS. Y. J. A MESA GONZALEZ (eds.). *Educational Technology*. Badajoz: Serie Sociedad de la Información; 1545-1548.
- PÉREZ TORRES, I. 2002c. "Estrategias de aprendizaje a través de la Red: WebQuests y otros proyectos interactivos y de colaboración". *Educared*. <<http://www.educared.net/congresoii/doc/comunicaciones/Perez%20Isabel%20202.doc>>. [Consulta 05/06/2004].
- PÉREZ TORRES, I. 2003a. "Creating materials online with free teacher tools", *TESOL-Spain Newsletter*, 27: 10-12.
- PÉREZ TORRES, I. 2003b. "La selección de recursos online para un enfoque constructivista de la enseñanza del inglés". En J. PIQUÉ-ANGORDANS, M. J. ESTEVE Y M. L. GEA-VALOR (eds.). *Internet in Language for Specific Purposes and Foreign Language Teaching*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I; 269-285.
- PÉREZ TORRES, I. 2003c, "Diseño de actividades de investigación orientada en la web y su Integración en el proceso de enseñanza de lenguas". En G. LÚQUE AGULLO, A. BUENO GONZÁLEZ Y G. TEJADA MOLINA (eds.). *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad; 337 [CD-ROM: 53-60].
- PÉREZ TORRES, I Y SÁNCHEZ RAMOS, M. M. 2003. "Fostering vocabulary acquisition through self- learning tools and electronic dictionaries", *GRETA*, 10, 2: 41-49.

- PÉREZ TORRES, I. TORRES OLALLA, D., Y HEARN, I. 2003 "Recursos" en I. HEARN Y A. GARCÉS (eds.). *La Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson Educación; 222-263.
- PERKINS, R. Y MCKNIGHT, M. 2003. "What are teachers' attitudes toward WebQuests as a method of teaching?". Comunicación presentada en *The Eastern Educational Research Association Conference*, Hilton Head, SC, 28 de febrero de 2003.
<<http://arachne.cofc.edu/faculty/Perkins/PerkinsEERA%20WQPaper.doc>>.
[Consulta 05/06/2004].
- PERFETTI, C. A., VAN DYKE, J. Y HART, L. 2001. "The psycholinguistics of basis literacy". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 127-49.
- PETERSON, C., CAVERLY, D. C. Y MACDONALD, L. 2003. "Techtalk: Developing academic literacy through WebQuests". *Journal of Developmental Education*, 26, 3: 38-9.
- PETERSON, M. 1997. "Language teaching and networking". *System*, 25, 1: 29-37.
- PICA, T. 1994. "Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?". *Language Learning*, 44, 3: 493-527.
- PINILLA PADILLA, C. 2001. "La utilización de Internet en la enseñanza del inglés específico". Comunicación presentada en el *Congreso la Educación en Internet e Internet en la Educación*. Madrid, 14-16 de diciembre de 2001.
<<http://iris.cnice.mecd.es/ceiie/area4/documentacion/comunicaciones/2parte/html/4comunicacion10.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- PIPER, A. 1986. "Conversation and the computer: a study of the conversational spin-off generated among learners of English as a foreign language working in groups". *System*, 14, 2: 187-198.
- PUSACK J. P. Y OTTO, S. K. 1997. "Taking control of multimedia". En M. D. BUSH Y R. M. TERRY (eds.). *Technology-Enhanced Language Learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company; 1-46.
- PURCELL-GATES, V. 1997. "There's Reading...and Then There's Reading. Process Models and Instruction". *Focus on Basics*, 1, B: 5-8.

- REIGELUTH, C. M. (ed.). 1983. *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RENANDYA, W. A. Y JACOBS, G. M. 2002. "Extensive reading: why aren't we all doing it? ". En J. C. RICHARDS Y W. A. RENANDYA (eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 295-302.
- RENANDYA, W. A., RAJAN, B. R. S. Y JACOBS, G. M. 1999. "Extensive reading with adult learners of English as a second language". *RELC Journal*, 30: 39-61.
- RIDGWAY, T. 1997. "Thresholds of the background knowledge effect in foreign language reading". *Reading in a Foreign Language*, 11, 1: 151-168.
- RIZO RODRIGUEZ, A. 1991. "Diccionarios de aprendizaje monolingües y bilingües del inglés: un estudio comparativo". En I. MCCANDLESS (ed.). *Silvia Nath. In memoriam*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad; 105-129.
- ROMÁN MENDOZA, E. 1997. "Análisis y aplicación de la interactividad sonora en el diseño de cursos multimedia para la enseñanza de lenguas extranjeras". Tesis Doctoral sin publicar. UNED.
- ROMÁN MENDOZA, E. 2000. "El desarrollo de cursos a distancia en la World Wide Web mediante plataformas virtuales: WebCT en el mundo universitario norteamericano". <http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/metodologia/roman.htm>. [Consulta 05/06/2004].
- ROTT, S. 1999. "The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading". *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 589-619.
- RUIPÉREZ, G. 1990. *Introducción a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador*. Madrid: UNED.
- RUIPÉREZ, G. (coord.). 1995. *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- RUMELHART, D. E 1977. "Toward an interactive model of reading". En S. DORNIC (ed.). *Attention and Performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 573-603.
- RUMELHART, D. E. 1980. "Schemata: the building blocks of cognition". En R. J. SPIRO, et al. (eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 33-58.

- SALAGER-MEYER, F. 1991. "Reading expository prose at the post-secondary level: The influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach)". *Reading in a Foreign Language*, 8, 1: 645-662.
- SALKIND, N.J. 2000. *Statistics for People Who (Think They) hate Statistics*. London: Sage Publications.
- SANDERS, R.H. 1985. "PILOT, SNOBOL and LOGO as computing tools for foreign-language instruction", *CALICO Journal*, 3: 41-47.
- SANTIAGO CAMPIÓN, R. 2002. "Internet y enseñanza universitaria: de la gestión del conocimiento a la gestión del aprendizaje".
<http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/3_la_universidad_e_internet/campion_R.htm>. [Consulta 05/06/2004].
- SCHANK, R.C. Y ABELSON, R. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHMITT, N. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. Y CARTER, R. 2000. "The lexical advantages of narrow reading for second language learners". *TESOL Journal*, 9, 1: 4-9.
- SCHMITT, N., SCHMITT, D. Y CLAPHAM, C. 2001. "Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test". *Language Testing*, 18,1: 55-89.
- SEGALOWITZ, N., Y SEGALOWITZ, S.J. 1993. "Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition". *Applied Psycholinguistics*, 14: 369-385.
- SELIGER, H. W. Y SHOHAMY, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SHNEIDERMAN, B. 1998. *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- SILBERSTEIN, S. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. New York: Oxford University Press.

- SINGHAL, M. 1999. "Reading and computer assisted instruction: applications and implications". *CALL-EJ*, 3, 2. <<http://www.lerc.ritsumei.ac.jp/callej/3-2/singhal.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- SINGHAL, M. 2001. "Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 1, 2. <<http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/index.html>>. [Consulta 05/06/2004]
- SINGLETON, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKAALID, B. 2001. "Web design for instruction: research-based guidelines". *Canadian Journal of Educational Communication*, 27, 3: 139-155. <<http://www.usask.ca/education/coursework/skaalid/>>. [Consulta 05/06/2004]
- SKINNER, B. F. 1958. "Teaching machines". *Science*, 128: 969-977.
- SKINNER, B. F. 1968. *The Technology of Teaching*. Appleton Century Crofts, New York.
- SMALL, R. V. 1997. "Motivation in instructional design". *ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Information and Technology*. Syracuse NY. <http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed409895.html>. [Consulta 05/06/2004].
- SMITH, F. (ed.). 1973. *Psycholinguistic and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SNYDER, I. 2001. "Beyond the hype: reassessing hypertext". En I. SNYDER (ed.). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. London: Routledge; 125-143.
- SNYDER, I. 2002. "Silicon Literacies". En I. SNYDER (ed.). *Silicon Literacies*. London: Routledge; 3-12.
- SOLÉ, I. Y COLL, C. 2000. *Los profesores y la concepción constructivista*. EN C. COLL, E. MARTIN, T. MAURI, M. MIRAS, J. ONRUBIA, I. SOLÉ, Y A. ZABALA (eds.). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Argó; 7-23.
- SON, J.B. 1998. "Reading y dragging: the development and use of courseware". *ON-CALL*, 12, 3: 10-19.

- SPANFELNER, D. L. 2000. "WebQuests, an Interactive Approach to the Web."
Community & Junior College Libraries, 9, 4: 23-28.
- SPERLING, D. 1997. *The Internet Guide for English Language Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- SPIRO, R. J., FELTOVICH, P. J., JACOBSON, M. J. Y COULSON, R. L. (1991). "Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext". *Educational Technology*, 31, 9: 22-25.
- STAHL, S. A. 1983. "Differential word knowledge and reading comprehension". *Journal of Reading Behaviour*, 15, 4: 33-50.
- STAKHNEVICH, J. 2002. "Reading on the Web: implications for ESL professionals". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 2, 2.
<<http://www.readingmatrix.com/articles/stakhnevich/article.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- STANOVICH, K. 1980. "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". *Reading Research Quarterly*, 16: 32-71.
- STARR, L. 2000a. "Creating a WebQuest: It's easier than you think!". *Education World*. <http://www.education-world.com/a_tech/tech011.shtml>. [Consulta 05/06/2004].
- STARR, L. 2000b. "Meet Bernie Dodge -the Frank Lloyd Wright of learning environments!". *Education World*. <http://www.education-world.com/a_tech/tech020.shtml>. [Consulta 05/06/2004].
- STEVENS, V. 1991a. "Computer HANGMAN: Pedagogically sound or a waste of time?" Comunciación presentada en *The Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, San Francisco, CA, 6-10 de marzo de 1990. ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 524.
- STEVENS, V. 1991b. "Strategies in solving computer-based cloze: Is it reading?" Comunciación presentada en *The Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York, 24-28 de marzo de 1991. ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 952.

- STEVENS, V. 1991c. "Reading and computers: hangman and cloze". *CAELL Journal*, 2, 3: 12-16.
- STINSON, A. D. 2003. "Encouraging the use of technology in the classroom: the WebQuest connection". *Reading Online*, 6, 7.
<<http://www.readingonline.org/articles/stinson/>>. [Consulta 05/06/2004].
- STIX, A. 1997. "Empowering students through negotiable contracting".
<<http://www.interactiveclassroom.com/006 - Creating Rubrics.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- STOKS, G. 2002. "WebQuest: task-based learning in a digital environment". *Babylonia*, 1. <<http://www.babylonia-ti.ch/BABY102/PDF/stoks.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- STOLLER, F. 2002. "Project work: a means to promote language and content". En J. RICHARDS Y W. RENANDYA (eds.). *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press; 107-119.
- SUMMERVILLE, J. 2000. "WebQuests: an aspect of technology integration for training preservice teachers". *TechTrends*, 44, 2: 31-35.
- SWAFFAR, J. K. 1985. "Reading authentic texts in a foreign language: a cognitive model". *The Modern Language Journal*, 69, 1: 15-34.
- SWANBORN, M. Y DE GLOPPER, K. 1999. "Incidental word learning while reading: a meta-analysis". *Review of Educational Research*, 69: 261-285.
- TAYLOR, D. 1994. "Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?—The pseudo-problem of authenticity in the language classroom". *TESL-EJ*, 1, 2.
<http://www.zait.uni-bremen.de/wwwgast/tesl_ej/ej02/a.1.html>. [Consulta 05/06/2004].
- TAYLOR, M. B., Y PEREZ, L. M. 1989. *Something to do on Monday*. La Jolla, CA: Athelstan.
- TAYLOR, R. P. (ed.). 1980. *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee*. Teachers College, Columbia University. New York: Teacher's College Press.
- TEJADA FÉRNÁNDEZ, J. 1997. *El proceso de investigación científica*. E.U.I., Santa Madrona: Fundación la Caixa.

- TESTA, J. 2003. "Current Web Contents: developing web site selection criteria".
 <<http://sunweb.isinet.com/isi/hot/essays/selectionofmaterialforcoverage/23.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- THORNDIKE, E. L. 1912. *Education: A first book*. New York: Macmillan.
- THORNDIKE, E. L. 1928. *Adult Learning*. New York: Macmillan.
- TUMAN, M. 1992. *Word Perfect: Literacy in the Computer Age*. London: Falmer.
- TUMAN, M. 1996. "Literacy online". *Annual Review of Applied Linguistics*, 16: 26-45.
- TURBEE, L. 1999. "Classroom Practice: MOO, WOO, and more language learning in virtual environments". En J. EGBERT Y E. HANSON-SMITH (eds.). *CALL Environments. Research, Practice and Critical Issues*. Alexandria, Virginia: TESOL. S; 346-361.
- UNDERWOOD, J. 1984. *Linguistics, Computers, and the Language Teacher*. Rowley, MA: Newbury House.
- URQUHART, A. H. Y WEIR C. J. 1998. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.
- VIDONI, K. L. Y MADDUX, C. D. 2002. "WebQuests: can they be used to improve critical thinking skills in students?". *Computers in the Schools*, 19, 1/2: 101-116.
- VIGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- VOGEL, T. 2001. "Learning out of control: some thoughts on the World Wide Web in learning and teaching foreign languages". En A. CHAMBERS Y G. D. DAVIES (eds.). *Information and Communications Technology: a European Perspective*, Lisse: Swets y Zeitlinger; 133-145.
- WALKER, J. 1998. *Hypertextual Criticism Comparative Readings of Three Web Hypertexts about Literature and Film*. MA thesis, Dept of Comparative Literature at the University of Bergen.
 <<http://huminf.uib.no/~jill/MA/hovedoppgave.pdf>>. [Consulta 05/06/2004].
- WARSCHAUER, M. 1995a. *E-mail for English teachers*. Alexandria, Virginia: TESOL.
- WARSCHAUER, M. (ed.). 1995b. *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center. University of Hawaii.

- WARSCHAUER, M. 1996a. "Computer-assisted language learning: An introduction". En S. FOTOS (ed.). *Multimedia Language Teaching*. Tokyo, Japan: Logos International; 3-20.
- WARSCHAUER, M. 1996b. "Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom". *CALICO Journal*, 13, 2: 7-26.
- WARSCHAUER, M. 1996c. "Motivational aspects of using computers for writing and communication". En M. WARSCHAUER (ed.). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center; 29-46.
- WARSCHAUER, M. 1999. *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WARSCHAUER, M. 2000a. "The death of cyberspace and the rebirth of CALL". *English Teachers' Journal*, 53: 61-67.
- WARSCHAUER, M. 2000b. "Online learning in second language classrooms: an ethnographic study". En M. WARSCHAUER Y R. KERN (eds.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press; 41-58.
- WARSCHAUER, M. 2000c. "The changing global economy and the future of English teaching". *TESOL Quarterly*, 34, 51: 1-535.
- WARSCHAUER, M. Y HEALEY, D. 1998. "Computers and Language Learning: An Overview". *Language Teaching*, 31: 57-71.
- WARSCHAUER, M. Y MESKILL, C. 2000. "Technology and second language learning". En J. ROSENTHAL (ed.). *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum; 303-318.
- WATSON, K. L. 1999. "WebQuests in the middle school curriculum: Promoting technological literacy in the classroom". *Meridian. A middle School Computer Technologies Journal*, 2, 2.
<<http://www.ncsu.edu/meridian/jul99/webquest/index.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- WATSON-GEGEO, K.A. 1995. "Ethnography in ESL: Defining the essentials". En D. B. BROWN Y S. T. GONZO (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 36-53.

- WEINSTEIN, M. 2000. "A framework for critical thinking". *High School Magazine*, 7, 8: 40-43.
- WEPNER, S., FEELEY, J.T. Y WILDE, S. 1989. "Using computers in college reading courses". *Journal of Developmental Education*, 13, 1: 6-8.
- WESCHE, M. Y PARIBAKHT, T. S. 2000. "Reading-Based Vocabulary Exercises in Second Language Vocabulary Acquisition". *The Modern Language Journal*. 84, 2: 196-213.
- West, M. 1953. *A General Service List of English Words*. Longman, London.
- WESTHOFF, G. J. 2001. "Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs". En G. J. WESTHOFF Y F. STAATSEN (eds.). *Duitsland spreek ik gewoon Duits. Taalonderwijs aan taalzwakke leerlingen*. Enschede: NaB/MVT en SLO; 37-47.
- WETZEL, D. R. 2001 "WebQuests: A strategy for integration of technology in pre-service elementary science teacher education". Comunciación presentada en *National Association for Science, Technology, and Society Conference*, Baltimore, 1-3 de Marzo de 2001.
<<http://facstaff.bloomu.edu/dwetzsel/pdffiles/2001NASTSPaper.pdf>>.
[Consulta 05/06/2004].
- WHITTAKER, C. R., SALEND, S. J. Y DUHANEY, D. 2001. "Creating instructional rubrics for inclusive classrooms". *Teaching Exceptional Children*, 34, 2: 8-13.
- WIDDOWSON, H. 1976. "The authenticity of language data". En J. FANSELOW Y R. CRYMES (eds.). *On TESOL '76*. Washington, DC: TESOL; 261-270.
- WIDDOWSON, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINSON, G., BENNETT, L. T. Y OLIVER, K. M. 1997. "Evaluating the quality of internet information sources: consolidated listing of evaluation criteria and quality indicators". En *Department of Instructional Technology University of Georgia Athens, GA*. <<http://it2.coe.uga.edu/Faculty/gwilkinson/criteria.html>>
[Consulta 05/06/2004].
- WILLIAMS, E. Y MORAN, C. 1989. "Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English". *Language Teaching*, 22, 4: 217-228.

- WILLIAMS, R. 1986. "Top ten principles for teaching reading". *ELT Journal*, 40, 1: 42-45.
- WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- WILSON, B. G. 1997. "Reflections on constructivism and instructional design". En C. R. DILLS Y A. A. ROMISZOWSKI (eds.). *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications; 1-21. <<http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>>. [Consulta 05/06/2004].
- WILSON, B. Y LOWRY, M. 2001. "Constructivist learning on the Web". En L. BURGE (ed.). *Learning Technologies: Reflective and Strategic Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass, New Directions for Adult and Continuing Education. <http://ceo.cudenver.edu/~brent_wilson/WebLearning.html>. [Consulta 05/06/2004].
- WINDEATT, S. 1986. "Observing CALL in action". En G. LEECH Y C. CANDLIN (eds.). *Computers in English Language Teaching and Research*. London: Longman; 79-97.
- WINDEATT, S., HARDISTY, D. Y EASTMENT, D. 2000. *The Internet*. Oxford: Oxford University Press.
- WINOGRAD, P. Y HARE, V. C. 1988. "Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation". En C. E. WEINSTEIN, E. T. GOETZ Y P. A. ALEXANDER (eds.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation*. San Diego: Academic Press; 121-139.
- WYATT, D. H. 1983. "Computer assisted language instruction: Present state and future prospects". *System*, 11, 1: 3-11.
- WYATT, D. H. 1984. *Computers and ESL*. Orlando: Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.
- WYATT, D. H. 1987. "Applying pedagogical principles to CALL courseware development". En W. F. SMITH (ed.). *Modern Media in Foreign Language Education: Theory and implementation*. Lincolnwood, IL: National Textbook; 85-98.
- YODER, M. B. 1999. "The Student WebQuest." *Learning and leading with technology : the ISTE journal of educational technology practice and policy*, 26, 7: 6-11.

<<http://www.jcu.edu/education/dshutkin/ed186/studentwebquest.pdf>>.
[Consulta 05/06/2004].

YODER, M. B. 2003. "Inquiry based learning using the Internet: Research, resources, WebQuests". Comunicación presentada en *19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. Madison, Wisconsin, 13-15 de agosto de 2003.

<http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/03_57.pdf>. [Consulta 05/06/2004].

ZAPHIRIS, P. Y KURNIAWAN, S. H. 2001. "Effects of information layout on reading speed: differences between paper and monitor presentation". En *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 45th Annual Meeting*. 8-12, de octubre de 2001.

<http://agrino.org/pzaphiri/Papers/hfes2001_reading.pdf>. [Consulta 05/06/2004].

ZIMMERMAN, C. B. 1997. "Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study". *TESOL Quarterly*, 31, 121-140.

