



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE QUITO

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA

Tesis previa a la obtención del título de: MAGISTER EN GESTIÓN EDUCATIVA

TEMA:

**TITULO: “LA WEBQUEST COMO ESTRATEGIA
METODOLÓGICA EN LOS PROCESOS COMPRENSIVOS DE
LECTO-ESCRITURA EN EL IDIOMA INGLÉS”**

AUTORA:

FAJARDO DE LA A MATILDE ANGELA

DIRECTOR:

MASTER ANDRÉS HERMANN

Quito, Enero 2014

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO
DEL TRABAJO DE GRADO**

Yo, MATILDE ANGELA FAJARDO DE LA A, autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Matilde Ángela Fajardo de la A

CC. 0906796230

DEDICATORIA:

Con gran satisfacción dedico este trabajo a mi familia por brindarme siempre su apoyo incondicional.

De manera muy especial al Máster Andrés Hermann, asesor de esta tesis, quien orientó y guió mi ardua labor educativa en la gestión de esta tesis.

A los estudiantes que colaboraron con todo interés y para aquellos que vendrán y utilizarán este aporte científico.

ÍNDICE GENERAL

PORTADA	
DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO DEL TRABAJO DE GRADO	
DEDICATORIA	
INDICE GENERAL	1
INDICE DE GRÁFICOS	3
INDICE DE CUADROS	5
INDICE DE TABLAS	6
RESUMEN	8
ABSTRAC	9
INTRODUCCIÓN	10
OBJETIVO GENERAL	13
OBJETIVO ESPECÍFICOS	13

CAPÍTULO I

1. MARCO TEÓRICO	18
1.1. ¿Qué es la Webquest?.	18
1.1.1. Características esenciales de las Webquest	19
1.1.2. Principios en los que se sustentan los rasgos de la Webquest	21
1.1.3. Los cinco apartados estructurantes de la Webquest	23
1.1.4. Estrategias a emplearse desde la Webquest	26
1.2. El FOCUS desde la perspectiva de Bernie Dodge	28
1.3. Fundamento metodológico de la webquest	36
1.4. Lectura Comprensiva como Factor Para el Aprendizaje de la Segunda Lengua	58
1.4.1. Niveles de Comprensión	59
1.4.2 Enseñanza de la lectura asistida por ordenador (ELAO)	61
1.4.3 Estrategias comprensivas para la enseñanza del inglés	64

CAPÍTULO II

2. MARCO CONTEXTUAL	72
2.1. El perfil de los alumnos	72

2.2.	El escenario del grupo: el entorno social	74
2.3.	Lo Institucional	75
2.4.	Perfil del profesorado	77
2.5.	Línea pedagógica de la institución	77
2.6.	Condiciones materiales, ambientales	79
2.7.	Las políticas educativas nacionales	83
2.8.	Artículos relacionados con las tendencias actuales en Webquest	85
2.9.	Análisis de casos en el contexto externo	91
2.10.	Investigaciones científicas en la línea de las Webquest	92

CAPÍTULO III

3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	94
3.1.	La investigación en el ámbito de las Webquest	94
3.2.	Enfoque metodológico en el que se sustenta la presente investigación	96
3.3.	Fase de Investigación...	98
3.4.	Población y Muestra	100
3.5.	Definición conceptual de las variables	101
3.6.	Operacionalización de las variables	101
3.7.	¿Cómo debe ser una Metodología que basada en las Webquest promueva proceso comprensivos en el Aprendizaje del Inglés en los estudiantes de Octavo a Decimo año de UEFS Domingo Comín?	139
3.8.	El Enfoque teórico	142
3.9.	Modelación de un pequeño repertorio de webquest.	145

CAPÍTULO IV

3.10.	Conclusiones	157
3.10.1.	Recomendaciones	165
3.10.2.	Bibliografía	166

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Ocupación del padre de Familia	73
Gráfico N° 2: Ocupación de la Madre de Familia	73
Gráfico N° 3: Lugar de procedencia de los alumnos	76
Gráfico N° 4: porcentajes sobre la percepción de los alumnos sobre innovaciones tecnológicas institucionales	102
Gráfico N° 5: porcentajes sobre el nivel de satisfacción de los alumnos sobre metodología del maestro de inglés	103
Gráfico N° 6: porcentajes relacionados a la percepción de los alumnos sobre mejoras pedagógicas de inglés	104
Gráfico N° 7: percepción de los alumnos sobre uso de tecnologías en inglés	105
Gráfico N° 8: percepción de los alumnos sobre coordinación familiar en el uso de recursos informáticos	106
Gráfico N° 9: tiempo empleado por los estudiantes en el uso del internet	107
Gráfico N° 10: percepción de los alumnos sobre relación red y aprendizaje del inglés	108
Gráfico N° 11: Objetivo de los estudiantes en el uso de la red	109
Gráfico N° 12: porcentajes sobre la percepción de los alumnos en las mejoras en la Calidad del aprendizaje del inglés	110
Gráfico N° 13: motivación de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés	111
Gráfico N° 14: Porcentajes que reflejan el rendimiento de los estudiantes en inglés	112
Gráfico N° 15: percepción de los alumnos sobre relación metodología didáctica y comprensión	113
Gráfico N° 16: percepción de los alumnos sobre habilidades comprensivas desarrolladas en el inglés	114
Gráfico N° 17: percepción de los alumnos sobre la metodología del inglés y el desarrollo del pensamiento	115
Gráfico N° 18: porcentajes sobre la percepción de los padres de familia sobre innovaciones tecnológicas institucionales	116
Gráfico N° 19: porcentajes sobre el nivel de satisfacción de los padres de familia sobre la metodología del maestro de inglés	117
Gráfico N° 20: porcentajes relacionados a la percepción de los padres de familia	118

sobre mejoras pedagógicas de inglés	
Gráfico N° 21: percepción de los padres de familia sobre uso de tecnologías en inglés	119
Gráfico N° 22: Pronunciamiento de padres de familia sobre su coordinación en el uso de recursos informáticos de sus representados	120
Gráfico N° 23: percepción de los padres de familia sobre la relación aprendizaje del inglés y la red en porcentajes	121
Gráfico N° 24: porcentajes sobre la percepción de los padres de familia en las mejoras en la calidad del aprendizaje del inglés	122
Gráfico N° 25: percepción de los padres de familia sobre motivación de sus hijos hacia el aprendizaje del inglés	123
Gráfico N° 26: recursos pedagógicos empleados por el docente en sus didácticas	124
Gráfico N° 27: metodologías frecuentes empleadas por el docente en sus didácticas	125
Gráfico N° 28: frecuencia con la que se promueven procesos superiores de pensamiento en el aula	126
Gráfico N° 29: Procesos cognitivos se aplicados en el área de Inglés	127
Gráfico N° 30: Tipos de tareas preferidas asignadas a los estudiantes	128
Gráfico N° 31: Prueba de comprensión lectora, destreza lectura, octavo año	129
Gráfico N° 32: Prueba de comprensión lectora, destreza escritura, octavo año	130
Gráfico N° 33: Prueba de comprensión lectora, destreza lectura, noveno año	131
Gráfico N° 34: Prueba de comprensión lectora, destreza escritura, noveno año	132
Gráfico N° 35: Prueba de comprensión lectora, destreza lectura, décimo año	133
Gráfico N° 36: Prueba de comprensión lectora, destreza escritura, décimo año	134

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 : Los 5 Principios de Merrill	17
Cuadro N° 2 : Estrategias	27
Cuadro N° 3 : El papel de la tecnología en la sociedad de la información	30
Cuadro N° 4 : Objetivos de Bloom (Estructuración de la autoría de la tesis	36
Cuadro N° 5 : Esquema para entender el proceso de la información	37
Cuadro N° 6 : El constructivismo y la Webquest	40
Cuadro N° 7 : Las metas educativas según D. Perkins	52
Cuadro N° 8 : La imagen mental, complemento de las actividades de comprensión	54
Cuadro N° 9 : Los niveles de comprensión.	60
Cuadro No.10: Procesos y Estratégicas	69
Cuadro N°11: Paradigmas, estudios y técnicas empleadas en esta investigación	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Población Estudiantil	73
Tabla N° 2: Percepción de los alumnos sobre innovaciones tec. Institucionales	102
Tabla N° 3: Satisfacción de los alumnos sobre metodología del maestro de inglés	103
Tabla N° 4: percepción de los alumnos sobre mejoras pedagógicas de inglés	104
Tabla N° 5: percepción de los alumnos sobre uso de tecnologías en inglés	105
Tabla N° 6: percepción de los alumnos sobre coordinación familiar en el uso de recursos informáticos	106
Tabla N° 7: tiempo empleado por los estudiantes en el uso del internet.	107
Tabla N° 8: percepción de los alumnos sobre relación red y aprendizaje del inglés	108
Tabla N° 9: Objetivo de los estudiantes en el uso de la red	109
Tabla N° 10: percepción de los alumnos sobre mejoras en la calidad de la didáctica del inglés	110
Tabla N° 11: motivación de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés	111
Tabla N° 12: las calificaciones del grupo de investigación en inglés	112
Tabla N° 13: percepción de los alumnos sobre relación metodología didáctica y comprensión	113
Tabla N° 14: percepción de los alumnos sobre habilidades comprensivas desarrolladas en el inglés	114
Tabla N° 15: percepción de los alumnos sobre metodología del inglés y desarrollo del pensamiento	115
Tabla N° 16: percepción de los padres de familia sobre innovaciones tecnológicas institucionales	116
Tabla N° 17: percepción de los padres de familia sobre motivación de sus hijos hacia el aprendizaje del inglés	117
Tabla N° 18: recursos pedagógicos empleados por el docente en sus didácticas	118
Tabla N° 19: Implementación Tecnológica frecuentes empleadas por el docente	119
Tabla N° 20: Recurso Informático que se promueve en procesos superiores de pensamiento en el aula	120
Tabla No 21: procesos cognitivos aplicados por los docentes en sus didácticas	121
Tabla N° 22: percepción de los padres de familia en las mejoras en la calidad del	122

aprendizaje del inglés	
Tabla N° 23: percepción de los padres de familia sobre motivación de sus hijos hacia el aprendizaje del inglés	123
Tabla N° 24: recursos pedagógicos empleados por el docente en sus didácticas	124
Tabla N° 25: metodologías frecuentes empleadas por el docente en sus didácticas	125
Tabla N° 26: frecuencia con la que se promueven procesos superiores de pensamiento en el aula	126
Tabla N° 27: Procesos cognitivos se aplicados en el área de Inglés	127
Tabla N° 28: Tipos de tareas preferidas asignadas a los estudiantes	128
Tabla N° 29: Destrezas evaluadas en el proceso	129
Tabla N° 30: Calificaciones de Décimo de Educación Básica por el plantel	130
Tabla N° 31: Prueba de comprensión lectora, destreza lectura, octavo año	131
Tabla N° 32: Prueba de comprensión lectora, destreza escritura, octavo año	132
Tabla N° 33: Prueba de comprensión lectora, destreza lectura, noveno año	133
Tabla N° 34: Prueba de comprensión lectora, destreza escritura, noveno año	134
Tabla N° 35: Prueba de comprensión lectora, destreza lectura, décimo año	135
Tabla N° 36: Prueba de comprensión lectora, destreza escritura, décimo año	136

RESUMEN

Al ser el inglés el idioma que interrelaciona cultural y científicamente a las personas y sociedades, su enseñanza se convierte en una tarea didáctica y un reto a enfrentar desde el aula. Es por ello, que respondiendo a las demandas emanadas de la sociedad y de los organismos centrales de gestión educativa, se ha repensado en el medio y el modo acertado de lograr en los estudiantes de octavo a décimo año de la Unidad Educativa Salesiana “Domingo Comín”, se preparen para estos desafíos.

La presente investigación, bajo el título: “La Webquest como estrategia metodológica en los procesos comprensivos de lecto-escritura en el idioma inglés”, pretende responder a esos retos y necesidades.

La referencia a la metodología paradigmática de Benie Dodge y Tom March, que al incluir la red y la tecnología en la enseñanza, delinearon la metodología de las webquest, las mismas que basadas en cinco pasos: introducción, tarea, procesos, evaluación y conclusión; la investigación sobre los procesos de la lectura comprensiva y la referencia obligada al constructivismo, no sólo como paradigma educativo de moda, sino como base de la metodología de la webquest al relacionar con la metodología del aprendizaje cooperativo, idea base de los creadores de la webquest, orientaron en la redirección de la enseñanza del inglés.

La comprensión lectora, que según PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) es: “La capacidad consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de desarrollar el conocimiento y el potencial personal”, autores relacionan la comprensión, como logros básicos para mejorar la educación y en consecuencia, asegurar el crecimiento económico de una nación.

Los vacíos en la comprensión lectora encontrados en los estudiantes, motivaron, mediante la investigación, crear una propuesta referencial para la aplicación de esta metodología en la enseñanza del inglés.

ABSTRAC

Being English the language that interrelates cultural and scientifically people and societies, teaching English becomes a didactic task and a challenge to face in the classroom. This is why we respond to the educational demands emanating from society and central agencies of educational management, has been rethought on how to engage learners successfully in the eighth to tenth year of Unidad Educativa Salesiana "Domingo Comín". This research, titled: "The Webquest as a methodological strategy in understanding processes of reading and writing in the English language", aims to respond to these challenges and needs.

The reference to the paradigmatic methodology, of Bernie Dodge and Tom March, included network and technology in education and as a result, outlined the methodology of the webquest, which is based on five steps: introduction, task, process, evaluation and conclusion; the research on reading comprehension processes and the obligatory reference to constructivism, not only as an educational paradigm which is popular, but as the basis of the methodology of the webquest to relate to the methodology of cooperative learning, basic idea of the creators of the webquest , oriented in the redirection of teaching English.

Reading comprehension according to PISA (Program for International Student Assessment) is: "The reading ability in understanding, the use and personal reflection on written texts in order to develop the knowledge and personal potential "authors relate understanding as basic achievements to improve education and thus ensure economic growth of a nation.

The gaps in reading comprehension, found in our students, according to the research, motivated the research line and the need to create a referential proposal for the application of this methodology in the teaching of English.

PALABRAS CLAVES: webquest, comprensión, metodología.

INTRODUCCIÓN

El Idioma Inglés se ha convertido en el medio universal de la comunicación; esta lengua ha favorecido el desarrollo de los negocios, el intercambio comercial, la capacitación profesional en el mundo, etc. En algunos países es la lengua oficial y en otros, es el segundo idioma. Por lo tanto, hoy el dominio del inglés es una competencia que se debe desarrollar a fin de lograr mayor interacción entre culturas.

Conscientes de esta necesidad, a inicios del año 2005, el Consejo Nacional de Educación Salesiana (CONESA), inició el proceso de Innovación Educativa y Curricular el cual incluía el mejoramiento de la calidad y significatividad del inglés, asumidas por los Centros Escolares Salesianos, como respuesta a una generalizada insatisfacción respecto al incipiente desarrollo de las competencias lingüísticas, a la inadecuada aplicación de métodos y técnicas, a la percepción homogeneizante respecto al dominio del inglés por parte de los estudiantes, al uso de diferentes textos y la necesidad de actualización docente.

Como parte de la innovación, los profesores de la Unidad Educativa Salesiana “Domingo Comín”, asistieron a varios talleres y tomaron conciencia que para elevar el nivel de inglés, no solo es cambiar textos, sino integrarse al mundo de los estudiantes, de la tecnología.

Con el fin de ampliar las estrategias de aprendizaje se comenzó a “navegar” en Internet para beneficiarse de los recursos que éste ofrece y pese a las dificultades de no contar con un laboratorio exclusivo para inglés ni de audiovisual, los docentes comenzaron a trabajar en el aula con estos recursos convirtiendo las clases más motivadoras, interactivas y participativas.

Durante el mes de Diciembre de 2009, CONESA entró en un proceso de evaluación de la innovación de inglés, participando en esta evaluación estudiantes de décimo de Educación Básica. En el mes de Enero 2010, emitieron un informe con los resultados, los mismos que se socializó con los profesores de inglés para establecer medidas correctivas y que aseguren el desarrollo de las competencias, priorizando el proceso lector.

No cabe duda, que los profesores de inglés han iniciado un proceso basado en importantes esfuerzos por mejorar el desempeño de los estudiantes; sin embargo, es necesario optimizar lo que se viene haciendo, porque en la práctica educativa se detectan estrategias que se limitan a trabajar con un texto, presentar modelos y realizar ejercicios, lo cual ya no resulta tan adecuado para la enseñanza de la lectura porque carecen de creatividad.

Por otro lado, los estudiantes ya no aprenden como antes, pues desde temprana edad tienen acceso a la tecnología, con lo que se infiere, los medios tecnológicos son factores determinantes del aprendizaje, por las imágenes y de las relaciones simbólicas que ellas engendran. Si se la utiliza positivamente, esta estrategia puede ser un poderoso factor motivacional para despertar el entusiasmo de los estudiantes, ya que las actividades que se basan en el internet, vuelve más atractivo el aprendizaje. Esto involucra a los docentes a realizar ciertos ajustes en su planificación curricular incorporando la tecnología para promover la lecto-escritura.

Por su parte, el Ministerio de Educación consciente de esta realidad, en su nuevo documento curricular de la Educación General Básica para Lengua y Literatura, presenta diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo, en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas.

La consideración central de esta presente tesis es el aprendizaje mismo, que debe desarrollarse por procesos activos y significativos tales como: comprender textos, ordenar ideas, comparar, resumir, elaborar mapas de la información interpretada, experimentar, conceptualizar, resolver, argumentar, debatir, investigar, resolver problemas y proponer nuevas alternativas. Además otro referente de alta significación de la proyección curricular es “el empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como una herramienta dentro del proceso educativo, es decir, de videos, televisión, computadoras, internet, aulas virtuales y otras alternativas, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje” (Ministerio de Educación: 2010).

Como respuesta a la problemática planteada y a las orientaciones del Ministerio de Educación, se investigó la Webquest, como la estrategia pedagógica

idónea para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, porque sus contenidos están apoyados en el uso de recursos de internet, los mismos que permiten crear actividades interactivas y enriquecedoras que además de despertar el interés de los estudiantes desarrollan la capacidad y habilidad de lecto-escritura en idioma inglés.

La webquest, según su creador Bernie Dodge (1995), se caracteriza por utilizar el internet como fuente de recursos con los cuales se pueden crear actividades acertadas que se ajusten a la necesidad de los estudiantes. Despierta interés porque organizan y orientan el trabajo de estudiantes y profesores.

En este contexto se pensó en la webquest, como recurso didáctico innovador a aplicar con los estudiantes de octavo a décimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Salesiana “Domingo Comín”, para que procesen la información, utilizando múltiples fuentes que nos vienen de la red.

Para introducir la investigación en torno a tan importante tema, se comienza por plantearse algunas inquietudes, pues se juzga que nos guiarán en el proceso de búsqueda de la información necesaria para atender al propósito señalado:

- ¿Qué habilidades cognitivas serán necesarias para manejar la información procedente de la lectura?
- ¿Cómo la Web Quest influye en la lecto-escritura del idioma inglés de los estudiantes de octavo a décimo de Educación Básica?
- ¿Cómo se está conduciendo el proceso metodológico de lecto-escritura del idioma inglés en este momento en la institución salesiana Domingo Comín?
- ¿Cómo debe ser la webquest como estrategia metodológica orientada a mejorar la lecto-escritura del idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo año de Educación Básica?

Las respuestas a estas interrogantes, aparecen desarrolladas en los capítulos siguientes, pues, el centro de gravedad del presente trabajo radica en responder a las preguntas expuestas, más que en plantear una hipótesis e intentar demostrarla, porque esta investigación no aborda un estudio experimental.

El caso de estudio se encuentra circunscrito a la Unidad Educativa Salesiana Domingo Comín, para lo cual se tomó en consideración una población compuesta por los estudiantes de los cursos octavo, noveno y décimo, en el período académico 2012-2013. Las falencias detectadas por el CONESA, luego de su evaluación del estado del arte sobre las prácticas pedagógicas aplicadas en los colegios salesianos de nuestro país, constituyen un importante foco motivador a la realización de esta propuesta.

En un breve sondeo aplicado a nuestros estudiantes de octavo a décimo, se nota que el tiempo que ellos emplean al contacto con la red, dedican entre dos a cinco horas; la mayor parte lo dedican a las redes sociales, una menor cantidad de tiempo dedicado a las tareas académicas.

Por el uso que se da a las tecnologías a esta edad, se percibe que la red no constituye un apoyo para la lectura comprensiva, peor para el aprendizaje de la segunda lengua. Por ello, se plantean los objetivos que servirán de horizonte o el punto de llegada de la intención de este trabajo.

Objetivo General:

Analizar la Webquest como estrategia metodológica para mejorar la lecto-escritura del idioma inglés con estudiantes de 11 a 14 años en la Unidad Educativa Fiscomisional “Domingo Comín”.

Objetivos específicos:

- Fundamentar teóricamente la webquest como estrategia metodológica para mejorar la lecto-escritura del inglés de los estudiantes.
- Diagnosticar el proceso metodológico de lecto-escritura del idioma inglés en la Unidad Educativa salesiana “Domingo Comín”.
- Desarrollar una webquest como estrategia metodológica para mejorar la lecto-escritura del idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo de Educación Básica.

Para trabajar el objetivo dos: “diagnosticar el proceso metodológico de lecto-escritura del idioma inglés en la Unidad Educativa salesiana “Domingo Comín”, fue

necesario realizar la investigación del caso de estudio, al mismo que se añaden los siguientes datos:

a) Tipo de estudio:

El tipo de estudio adecuado para abordar la presente investigación es el descriptivo, por cuanto el propósito fundamental es describir todos los fenómenos relacionados con el problema planteado, para entender la realidad, investigar y plantear las posibles soluciones iluminadas por las investigaciones de las fuentes primarias y secundarias que para la presente tesis se consideran.

b) Métodos:

Para operacionalizar las variables, se utilizaron los métodos, técnicas e instrumentos de investigación desde las principales preguntas de investigación planteadas. Para responder a la pregunta central: ¿Cómo la Web Quest influye en la lecto-escritura del idioma inglés de los estudiantes de octavo a décimo de Educación Básica? Se recurrió al método analítico para desentrañar los elementos que intervienen en la comprensión de las Web Quest, sobretodo en la profundización teórica de los conceptos y características fundamentales, al hacer referencia a las primeras fuentes de información como son las bibliográficas.

Para responder a la pregunta ¿Cómo se está conduciendo el proceso metodológico de lecto-escritura del idioma inglés en este momento en la institución salesiana Domingo Comín?, se aplicó el método inductivo, porque se indagará la metodología que cada maestro de inglés aplica en sus aulas y, al mismo tiempo, investigar problemas que se detectan en el aprendizaje del segundo idioma en los estudiantes. De esta indagación de la realidad didáctica del idioma inglés se plantearán las nuevas estrategias metodológicas basada en la Web Quest. La técnica relacionada con este método será la observación de campo, que se basa en instrumentos como encuestas y entrevistas y se aplicarán al grupo muestra de alumnos y a los padres de familia, como fuentes secundarias de investigación.

Finalmente, para responder a la última pregunta, ¿Cómo debe ser la webquest como estrategia metodológica orientada a mejorar la lecto-escritura del idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo año de Educación Básica? Se empleó el método

deductivo, porque de la comprensión de los elementos teóricos y conceptuales abordados en el marco teórico y que caracterizan a la Web Quest, sirvió para diseñar las características que deben tener la Web Quest como estrategia metodológica, para lograr los procesos de la lectura comprensiva del idioma inglés. Es el deber ser de la Web Quest, el que sirve para generar la propuesta.

c) Tratamiento de la Información

A partir de los datos recogidos mediante las diferentes técnicas, se tabuló estadísticamente mediante el uso del computador y a fin de analizar los datos, mediante las relaciones descripciones cualitativas, aplicando el programa Excel 2010.

Con el desarrollo de la presente investigación, se espera contribuir, mediante la aplicación de la metodología de la webquest, para que el grupo de docentes del idioma inglés que trabaja en octavo a décimo año de Educación Básica, puedan mejorar su intervención en el proceso, usando los recursos del internet.

Es menester en este momento, dar una visión panorámica a cada uno de los capítulos que se desarrollan en esta investigación, sintetizando en esencia, el contenido de cada uno de ellos.

El capítulo I, se centra en la información bibliográfica, para tratar de entender las categorías esenciales para comprender y explicar el problema de investigación. Estas categorías serían: la webquest, estrategia metodológica, la lecto-escritura y el idioma inglés, componentes indispensables para fundamentar la respuesta a los problemas detectados y lograr el aprendizaje significativo del idioma en los estudiantes. El eje central es la conceptualización de la webquest, que en la línea de Benie Dodge y Tom March, definen como una metodología de aprendizaje constructivista basada en internet. Su relevancia radica en que es una herramienta de grandes posibilidades para el docente preocupado por los procesos de aprendizaje, provee de un abanico de estrategias metodológicas, las cuales superan las expectativas y a la simple exposición de contenido. De acuerdo a lo expuesto, la webquest se conceptualiza en este presente trabajo como una metodología porque se basa en teorías y principios que la fundamentan la webquest, en teorías como el aprendizaje visual, las inteligencias múltiples al hablar de la inteligencia espacial, lingüística, musical; los principios de la

lúdica, pensamiento crítico, la teoría socio constructivista del aprendizaje. Además de estos fundamentos conceptuales, toda metodología abarca un conjunto de estrategias, técnicas y actividades tendientes a lograr el aprendizaje comprensivo y significativo de los estudiantes.

En esta era de la globalización se hace imperioso desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes, debido a la rápida evolución de las tecnologías de la comunicación, lo que genera un cambio en la pedagogía del lenguaje, haciendo posible, nuevas formas de enseñanza y nuevas formas de crear y participar en comunidades, y por ello, nuevas formas de aprender.

Junto a estas categorías, es indispensable hacer una referencia obligada a los nuevos paradigmas que orientan la comprensión del aprendizaje, desde las múltiples miradas que manejan distintas variables tales como el constructivismo, el aprendizaje significativo y sobretodo la mediación socio cultural. En referencia a esta última teoría se puede relacionar con el aprendizaje cooperativo, como potente recurso para desarrollar la metodología de las webquest. El hombre no aprende en solitario, sino que, por el contrario, la actividad constructiva del sujeto está meditada por la influencia de los otros, y por ello el aprendizaje es en realidad una actividad de reconstrucción de los saberes de una cultura.

En el capítulo II, se trabajó en línea contextual, al describir la muestra, en relación con el entorno geográfico, social, cultural, dentro del ámbito local, nacional y las nuevas tendencias relacionadas con el tema de las webquest. Fue muy importante, analizar investigaciones que se han realizado dentro de esta temática. Al abordar desde esta línea, permite trabajar el pensamiento sistémico, pues el observar un problema de estudio relacionado con los diversos elementos en contexto, ayudan a dar una visión holística al análisis.

En el proceso a emplearse en el desarrollo del capítulo III, se procede de lo particular a lo general. Desde la lógica del trabajo, se creyó necesario, describir la realidad institucional en donde se encuadra el grupo investigado, luego el entorno socio cultural de la familia. A continuación, se consideró la línea pedagógica, en la dimensión salesiana que rebasa lo local y las políticas educativas que orientan la línea que se debe seguir para actuar en consonancia. Para ello, fue necesario basarse en técnicas de

observación y sus instrumentos en relación; investigar documentos institucionales que ayuden a esclarecer o entender ciertos aspectos del fenómeno estudiado y las posibilidades en el accionar de la propuesta a plantearse más adelante; la revisión de artículos especializados en la línea que marquen las tendencias actuales de la didáctica guiada por las Tics.

Para el desarrollo del capítulo III, se enfocó las fases de la investigación: la fase **Previa**, para la selección de los paradigmas, estudios y técnicas a aplicarse en los distintos momentos del proceso. La de **Aplicación y obtención de datos**, proceso de utilización de los distintos instrumentos de acuerdo a las posibilidades de los grupos investigados, la aplicación del cuestionario sobre actitudes del alumno frente al uso de las tecnologías en relación con las variables tiempo y uso de la red (redes sociales y/o investigación).

El siguiente paso fue la aplicación de las encuestas a los alumnos, maestros de inglés y los padres de familia del grupo investigado, como principales involucrados en el problema y como actores parte de la solución. Se terminó con la última fase la **del Análisis de los datos**, en la que se procede a aplicar la metodología estadística, para establecer la categorización, codificación y análisis del contenido.

Finalmente, como punto de encuentro, la última parte del presente capítulo: la presentación de la metodología de las webquest, para aplicar al aprendizaje del inglés, en la perspectiva de la lectura comprensiva. Es la fase de la creatividad, de la novedad, del diseño e invento de coordinación de elementos para un único propósito, mejorar el aprendizaje del segundo lenguaje en la Institución, con los estudiantes de octavo a décimo de Básica.

Es un deber impostergable presentar al final la introducción mis agradecimientos, en primer lugar, a la institución que puso a nuestra disposición, tanto los documentos, como las herramientas para diseñar, investigar y aplicar la metodología que aquí se sustenta. Por otro lado, también cabe mencionar el apoyo incondicional del área de Inglés, pues muchas informaciones y pareceres fueron muy oportunos para la concebir este trabajo. El agradecimiento también debo hacer extensivo a los alumnos investigados, colaboración indispensable para la marcha de nuestra tarea.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. ¿QUÉ ES LA WEBQUEST?

La tecnología en educación es como el caballo de Troya. En la historia, no es el caballo el que es efectivo, sino los soldados que contiene. Y la tecnología sólo será eficaz cambiando la educación, si dentro hay una armada dispuesta a hacer el cambio (Seymour Pappert). (Citado por Bernabé I., 2008).

Alguien dijo, el futuro ya está aquí, como en una forma analógica para expresar que el sueño, lo fantasioso o lo esperado se está viviendo ya. Se evidencia la presencia del futuro, debido a que todo cambia. Que la escuela encuentre ocasiones para hacerlo, aplicando las diversas oportunidades que le depara el entorno cultural.

Las realidades sociales son realidades móviles, en constante transformación, de una manera especial en el siglo XXI, debido a un factor esencial, el desarrollo inusitado de las tecnologías, sobretodo, las de la información y la comunicación.

Cuidado de no caer en el encanto de la sirena, en la que tecnología sustituya a la labor de la escuela en la educación; es menester delinear el papel de la escuela en la educación del siglo XXI, en el que usando los recursos tecnológicos como los andamios adecuados, ya que el aprendizaje es una “actividad inseparable del medio cultural”, promueva desarrollo de habilidades comprensivas así como procesos superiores de pensamiento. Este es el nuevo reto.

Es por eso que se plantea en la presente tesis de investigación, la posibilidad y la necesidad de implementar el uso de las Tics en la enseñanza del inglés, y de una manera más operativa, la aplicación de las Webquest como metodología apropiada, con la finalidad de motivar y volver más adecuado y atractivo el aprendizaje de la segunda lengua, al mismo tiempo, la oportunidad de dotar al docente, de los medios adecuados para facilitar sus posibilidades creativas, encaminando la coparticipación tanto de los nativos como de los migrantes del uso de las tecnologías.

Con la finalidad de adentrar en el mundo de las webquest, se comienza por plantear una sencilla pregunta: ¿Qué son las Webquest?

El uso activo del internet, que estimula la investigación, fomenta el pensamiento crítico, incentiva a los maestros a producir materiales, que se construye alrededor de una tarea administrativa y flexible para fomentar procesos superiores de pensamiento (solucionar problemas, hacer juicios, análisis y síntesis), (Quintana J., e Higuera E., 2009, pág.6).

Por su parte, Bernabé I, (2008) citando las palabras de Tom March (2003 a), creador de las Webquest expone:

Una webquest es una estructura de aprendizaje guiada que utiliza enlaces de recursos esenciales de la Web y una tarea auténtica para motivar el aprendizaje del alumnado a través de una pregunta central, con un final abierto, el desarrollo de su conocimiento individual y la participación en un proceso final del grupo, con la intención de transformación la información recién adquirida en un conocimiento más sofisticado. Las mejores Webquest nacen de esto, de una forma que motiva al alumno a ver relaciones temáticas más enriquecedoras, facilitan la contribución al mundo real del aprendizaje y reflexiona sobre sus propios procesos metacognitivos (Bernabé I, 2008, pág.16).

Bernabé I., (2008), esta vez cita a la Comunidad Catalana de las Webquest, liderada por Carme Bárbara y Sebastiá Capella para quienes la Webquest es:

Una propuesta didáctica de investigación guiada, que utiliza principalmente recursos de internet. Tiene en cuenta el desarrollo de competencias básicas, contempla el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual, prioriza la construcción del conocimiento mediante la transformación de la información en la creación de un producto y contiene una evaluación directa del proceso y resultados (Bernabé I, 2008, pág.17).

De las tres definiciones se procede ahora a inferir en las características esenciales que deben tener las webquest con la intención de pensar en la metodología de trabajo, pensada para abordar mediante el desarrollo de esta presente tesis.

1.1.1. Características esenciales de las webquest

- Las tres definiciones expuestas en la parte anterior, hacen referencia a la utilización de los recursos provenientes del internet. Por lo tanto, la conectividad con la red es una de las características esenciales de las Webquest, aunque no exclusiva, porque el método contempla también otros recursos disponibles como el texto escolar.

- Un segundo aspecto, se considera la investigación guiada, característica presente en las tres definiciones analizadas. No es la mera conexión con la red, sino en la búsqueda de información para transformarlos en resultados.
- Las tres definiciones, si bien los términos no son tan coincidentes, sin embargo hacen referencia a la construcción del conocimiento, en transformación de la información. Cómo transformar el conocimiento si no es a través del juego de los procesos superiores del pensamiento que se tiene que desarrollar mediante la manipulación mental de la información.
- Otro componente esencial de las Webquest es la metodología basada en procesos individuales y grupales de los estudiantes; en este sentido se pronuncian March y la Comunidad Catalana de las Webquest.
- A manera de evaluación del proceso de las webquest, la metodología también contempla la creación de un producto original, resultado del proceso grupal.
- Finalmente, se observa una característica fundamental: la flexibilidad que debe haber en el manejo de la metodología, los recursos y las personas, esto como consecuencia de la observancia de las características anteriores.

March (2003) en Núñez N. (2009) se plantea una serie de inquietudes en referencia a ese producto final que los estudiantes deben lograr obtener en su tarea grupal: ¿La respuesta puede ser contestada copiando y pegando? ¿Qué tipo de actividad cognitiva deben realizar los alumnos para contestar la pregunta? ¿Implica solo adquisición de conocimiento o algo más? ¿Requiere que los alumnos hagan algo nuevo con lo que han aprendido? ¿Es algo realmente nuevo o es solo recopilar datos de otra forma, sin ningún tipo de procesamiento? Para ello, se invoca los principios de Merrill los mismos que se tratan de interpretar la relación estrecha con los procesos de la webqquet, sobretodo en cuanto a la tarea que deben desarrollar los estudiantes.

CUADRO No.1

LOS 5 PRINCIPIOS DE MERRILL

1.1.2. Principios en los que se sustentan los rasgos de la webquest

	PRINCIPIOS DE MERRILL	RASGOS DE LA WEBQUEST
1	Problemas: El aprendizaje se facilita cuando los alumnos se dedican a resolver los problemas del mundo real.	Tarea: está ligada a la realidad y comporta una aplicación real de contenidos. Debe estar contextualizado y ser relevante.
2	Activación: El aprendizaje se facilita cuando se reactiva la experiencia previa relevante para el estudiante. La instrucción proporciona una demostración de alguna habilidad y un conjunto de orientaciones (Información y motivación). Los estudiantes narran, describen acontecimientos que son de gran interés Que los estudiantes compartan sus experiencias previas	Proceso: se parte de lo que el alumno sabe y sabe hacer.
3	Demostración: El aprendizaje se facilita cuando se demuestra lo que ha de ser aprendido por el estudiante. Cuando un conocimiento es explicado, demostrado y justificado (información, actividades). Se debe proporcionar retroalimentación intrínseca.	Tarea: describe el producto final que el alumno debe elaborar, tanto conceptualmente, como materialmente.
4	Aplicación: El aprendizaje se facilita cuando el estudiante utiliza los nuevos conocimientos para resolver problemas (Actividades, realizaciones).	Tarea: Comporta la creación de contenidos por parte del alumnado, con la elaboración de un material y, a menudo, con la presentación pública.
5	Integración: El aprendizaje se facilita cuando el nuevo conocimiento del alumno es integrado con las estructuras cognitivas mediante la reflexión, debate o defensa de los nuevos conocimientos. Cuando el nuevo conocimiento es integrado dentro del mundo del estudiante (realizaciones y motivación). Que el estudiante puede demostrar, discutir su nuevo conocimiento o habilidad y cuando puede crear, inventar, nuevas formas de utilización.	Tarea: está ligada a la realidad y comporta una aplicación real de los contenidos. Debe estar contextualizada, ser relevante, lo más real posible.

Fuente: (2007, 2009), Quintana J., e Higuera E., 2009, pág. 8.

De esta manera se logra que la web no constituya un mero elemento distractor y fuente de placer efímero, sino un poderoso recurso para obtener aprendizajes significativos usando recursos de la red. Estos principios de Merrill llevan a considerar las dimensiones del aprendizaje a obtenerse mediante la aplicación de dichos procesos y tareas desde las Webquest.

Según Dodge, citado por Starr (2000b) y éste en Pérez I., (2004) hay una diferencia entre las Webquest y otras actividades relacionadas con la red, en cuanto las

primeras desarrollan los procesos superiores de pensamiento. Dodge en Bernabé I., (2008) cuestiona “el uso educativo de la web en forma indiscriminada, sin una guía que colabore a que los alumnos ocupen su tiempo eficazmente” (Bernabé I., 2008, pág. 227). Para dar un fundamento mucho más serio a estos procesos superiores de pensamiento (análisis, síntesis y evaluación), que se deben atender a través de las webquest, Dodge se inspira en el modelo de dimensiones del pensamiento y aprendizaje de Marzano et al.(1988), citado por Bernabé I., (2008) y según este modelo “existen cinco categorías de pensamiento que se corresponden con las cinco dimensiones del aprendizaje” (Pérez I., 2004, pág. 227), a saber:

Actitudes y percepciones: el clima del salón mejora las actitudes y percepciones de los estudiantes e influyen en las herramientas del aprendizaje. Dimensión importante, relacionada con los factores afectivos del aprendizaje y al trabajar en la línea estratégica, Beltrán J. (1995) considera las estrategias de apoyo, a las que denomina estrategias de sensibilización, relacionando con **la motivación, el afecto y las actitudes**. Lo cognitivo no puede estar en divorcio con lo afectivo.

- a) Actitud hacia las tareas (valiosas e interesantes)
- b) Convencer sobre las habilidades y recursos para el éxito de la tarea.
- c) Usar mecanismos de retroalimentación y las estrategias cooperativas

Adquisición e integración del conocimiento: es básico trabajar la relación conocimiento previo y conocimiento nuevo. El conocimiento previo es el esquema cognitivo que ya posee el alumno, el mismo que constituye la estructura general del conocimiento que le sirve para organizar la información integrándole significativamente. El conocimiento nuevo se debe organizar y estructurar mediante representación simbólica y semántica tanto el conocimiento declarativo como el procedural para que pueda ser asimilado en la memoria a largo plazo. Así se logrará el aprendizaje significativo.

Extensión y profundización del conocimiento: las nuevas conexiones deben ser trabajadas mediante actividades de análisis, comparación y clasificación para luego pasar a las habilidades cognitivas de orden superior como son la inducción y la deducción.

Uso significativo del conocimiento: usar el conocimiento mediante el diseño de tareas significativas que se proyecten a largo plazo, que sean multisensoriales y con carácter de interdependencia.

Actitudes y hábitos mentales:

- a) Autoaprendizaje
- b) Pensamiento crítico
- c) Pensamiento creativo
- d) Pensamiento autorregulado (Quintana J., e Higuera E., 2009, pág. 13).

1.1.3. Los cinco apartados estructurantes de la webquest

En las versiones actuales, son cinco los apartados básicos de las Webquest, organizados de forma secuencial, y que consta de elementos y apartados:

La introducción: Explicita los objetivos y el contexto de la webquest. Según idea aportante de Bernabé I., (2008), los elementos necesarios a tomarse en cuenta en la introducción serían: la información básica sobre la temática a desarrollarse, descripción del contexto en el que se desarrollarán las actividades, la pregunta central que guiará las actividades. El autor citado también relaciona este apartado con los recursos y las estrategias cognitivas que se pondrá en el tapete para el ejercicio de los alumnos.

“La introducción debe ser una pieza de comunicación que busque relacionar los probables intereses de los alumnos con el tema de estudio (Cita textual de Nobelino Barato (2004) por Pérez I., 2004, pág. 245). Aquí se deben considerar las siguientes estrategias que plantea Novelino (2004) en Pérez I., (2004):

- Plantear situaciones de todo tipo: viajes, traslados en el tiempo, relaciones personales y laborales.
- Utilizar metáforas o anécdotas que atraigan la atención de los alumnos.
- Hacer preguntas directas a los alumnos.

La tarea: indica lo que el alumno debe hacer, los contenidos o productos que debe crear. Es la parte esencial para Dodge (2002) y la parte central de las actividades de la webquest. “Debe provocar un pensamiento más allá de la simple comprensión” (Pérez I., 2004, Pág. 246). En cuanto a la concreción material de las tareas, se sugiere:

un texto escrito, una presentación llevada a cabo con un programa de presentaciones, un mural, un cartel, un dossier, una representación, un debate, un mapa conceptual, una conferencia, una base de datos, un folleto, un tríptico, etc.

Dodge (2002) citado por Bernabé I., (2008) plantea una taxonomía de tareas a ser planteadas desde la metodología de las Webquest y estas son las tipologías:

- **Tareas de repetición:** de la asimilación de un contenido, el alumno demuestre haber comprendido. Son tipos de actividades destinadas a la parte introductoria de un tema. Las tareas pueden ser elaboradas en presentaciones de Word, Excel o Power Point, etc. Bernabé I. (2008) hace referencia a un abultado repertorio de este tipo de Webquest, pero que poco aportan a un aprendizaje significativo.
- **Tareas de recopilación:** este tipo de tareas tiene la utilidad para familiarizar con el tema de estudio, pero que en este tipo de tareas, los alumnos deberían practicar cierto tipo de habilidades de pensamiento como utilización de las fuentes de información, reorganización de datos y transformación de los contenidos (Bernabé I., 2008).
- **Tareas de misterio:** colocar al estudiante al contacto con las historias intrigantes, al contacto con fuentes muy variadas, lo suficientemente imaginativas para usar como recurso de motivación (Bernabé I., 2008).
- **Tareas periodísticas:** pedir a los estudiantes que funcionen como un equipo periodístico para elaborar un reportaje sobre un acontecimiento determinado. Este tipo de tarea, muy útil para abordar un tema desde múltiples puntos de vista. En este tipo de tarea se evalúa la claridad en la exposición y el rigor científico de la investigación (Bernabé I., 2008).
- **Tarea de diseño:** pedir a los estudiantes la elaboración de un producto o propuesta de acción. Este tipo de tareas desarrollan capacidades como la creatividad y la adaptación a situaciones difíciles.
- **Tareas para construcción de consensos.** Involucrar a los estudiantes en la obtención de diversas perspectivas basadas en la coordinación de opiniones de diversas tendencias.
- **Tareas analíticas:** observar uno o más fenómenos para captar similitudes y diferencias entre ellos (Bernabé I., 2008).

El proceso implica una serie de pasos necesarios para abordar el desarrollo de la tarea. En esta parte es importante considerar una serie de ayudas para el logro de los objetivos propuestos. A estas ayudas los autores de la Webquest las denominan andamios o scaffolding. Los andamios cognitivos, (scaffoldings) de Bruner, ya que el proceso es visto como un andamiaje que da seguridad a los aprendices, para que traspasen sus propios límites cognitivos y elaboren un conocimiento capaz de resolver el problema propuesto por la tarea. Los “andamios cognitivos” son las herramientas que describen las estructuras temporales que ayuden al desarrollo del WebQuest.

El primer andamio de las WQ es su propio concepto de «localización guiada de información» por la red (el alumnado trabaja en la preseleccionada por el profesorado).

Por su parte, Dodge (2000) en Quintana J., Higuera Elizabet, (2009), propone el uso de tres tipos de andamios en las WQ:

- **Los de recepción, acceso o entrada** –que la WQ propone que el alumnado haga–;
- **Los de transformación o gestión** –destinados al manejo y gestión de la información y los procesos cognitivos asociados que facilitan la transformación en conocimiento–;
- **Los de producción, uso y aplicación o salida** –orientados a lo que el alumnado produce, comparte y presenta– (González, en línea). (Quintana J., Higuera Elizabet, 2009, pág. 11).

La evaluación: se incluyen algunas tablas de valoración y de reflexión. En las WQ se acostumbra a evaluar. Para ello se “ofrece una descripción de los aspectos a ser evaluados y de qué manera se especifican los parámetros concretos que utilizarán y se asigna un valor numérico y una categoría cualitativa en función de cada uno de los criterios de valoración” (Bernabé I., 2008, pág. 37).

- El trabajo del alumnado: conceptos, procedimientos, estrategias de búsqueda, los aprendizajes realizados, la reflexión sobre qué se ha hecho (cómo he realizado el trabajo, qué he aprendido, cómo he aprendido...), etc.
- El funcionamiento y el trabajo del grupo.
- El producto final elaborado y la presentación realizada.

Conclusión: “resume lo trabajado y lo aprendido” (Quintana J. e Higuera E., 2009, pág. 12).

1.1.4. Estrategias a emplearse desde la webquest

Ante todo, Dodge (1995 a) planteó dos tipos de WQ:

A corto plazo, enfocada en la atención a la segunda dimensión del aprendizaje, con duraciones de dos o tres sesiones, con procesos cognitivos de nivel superior como organizar, analizar e interiorizar.

A largo plazo, de larga duración (varias semanas), con el objetivo de atender a la tercera dimensión del aprendizaje. Los procesos superiores de pensamiento son: comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar y abstraer. (Quintana J. e Higuera E., 2009, pág. 11).

Como punto de arranque, se comienza por diferenciar entre proceso, estrategia y técnica, con el fin de aplicar a los procesos metodológicos de la webquest. El proceso es una cadena general de macro actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender, atención, comprensión, reproducción o transferencia; son actividades hipotéticas no visibles y difícilmente manipulables. Las técnicas son actividades fácilmente visibles, manipulables y operativas, por ejemplo, realizar un esquema. Las estrategias no son tan operativas como las técnicas ni encubiertas como los procesos, así, la organización de datos informativos, persiguen el cumplimiento de logros, propósitos o metas.

CUADRO No.2
ESTRATEGIAS

PROCESO	ESTRATEGIAS	TIPOS DE ESTRATEGIAS
Comprensión y recuerdo	Estrategias cognitivas: Son las estrategias de procesamiento, dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de la información.	Estrategias de repetición
		Estrategias de elaboración
		Estrategias de organización
	Estrategias de control de recursos: Ayudan al alumno a adaptarse a las demandas de las tareas, a adaptarse a los cambios del entorno y adecuación a las propias necesidades.	Manejo del tiempo
		Manejo de la información proporcionada por el entorno
		Utilización eficaz de la ayuda de los maestros y compañeros
	Estrategias meta-cognitivas Capacidad de planificación, regulación, observación y modificación de los propios procesos cognitivos	Dimensión cognoscitiva: conocimiento sobre uno mismo y la dimensión autorreguladora, regulación de la propia actividad cognitiva.
		Dimensión cognitiva: que incluye autoconciencia y la dimensión reguladora incluyendo a la planificación, el autocontrol y la autoevaluación.

Fuente: Estrategias, Beltrán J y Bueno A (1995), Psicología de la Educación, pág. 308.

Una de las grandes limitantes del uso del internet en el aula es, en primer lugar, la sobreabundancia de información, su tremenda volatilidad, por lo tanto, el uso pedagógico del internet se vuelve dificultoso para encontrar la información deseada. Otra dificultad, cómo discriminar entre información seria (científica) e información inerte (acientífica); por lo que la cantidad de información de la red no garantiza su calidad. La webquest parece ser la respuesta, que salvando estas dificultades, pretende enfocarse en el uso adecuado de la red con fuertes orientaciones desde el modelo constructivista y la estrategia del aprendizaje cooperativo.

Para incorporar el internet al aula, la webquest usa el mundo real y las tareas profundamente motivadoras, con una estructura constructivista y la estrategia de aprendizaje cooperativo (March 1999). Esto constituye una forma de enseñar y una nueva forma de aprender. Según Dodge (1995) en Quintana J., Higuera Elizabet. (2009), parece que el objetivo fundamental de las webquest es el uso de la información para investigar la información y el pensamiento crítico, mediante el diseño de la tarea

orientada a la producción del pensamiento superior que comporta en la solución de problemas, hacer juicios, análisis o síntesis.

1.2. El FOCUS desde la perspectiva de Bernie Dodge

Forzando un poco el alfabeto se pueden incluir estas cinco estrategias guías en la palabra FOCUS:

Findgreatsites (Localice sitios fabulosos) ¿Qué hace que un sitio sea estupendo? La respuesta varía de acuerdo con la edad de los aprendices, el tema de la "WebQuest", y el aprendizaje específico que se espera obtener. Criterios para localizar sitios que valga la pena leer son: "que sean de interés para los alumnos, que estén actualizados y sean precisos; y que se refieran a fuentes que ordinariamente no encuentren los estudiantes en la escuela" (Núñez N., 2009, p. 47). Domine un buscador, sondee lo profundo de la web.

Orchestrate your learners and resources. (Administre aprendices y recursos)

Challenge your learners to think. (Motive sus aprendices a pensar). Los adultos del mañana necesitarán analizar y sintetizar información para tener éxito en la mayoría de las profesiones y para ejercer plenamente su participación como ciudadanos, y no el simple engaño de estar en la red sólo para sustituir a la biblioteca manejando la mera información basada en los hechos con criterios reproductivos y con técnicas ya superadas del mero resumen y de la paráfrasis.

Use the medium. (Utilice el medio). El beneficiarse de algunos avances como el audio, vídeo e imagen, ayuda poderosamente al aprendizaje.

Scaffold high expectations, (Edifique un andamiaje). Para lograr expectativas, un andamiaje es una estructura temporal que se usa para ayudar a que los principiantes actúen con mayor destreza de la que realmente poseen. Una gran Webquest construye el andamiaje en el proceso, de acuerdo con la necesidad de ir subiendo las expectativas de lo que los estudiantes pueden producir (Núñez N., 2009, p. 47).

LAS WEBQUEST, UN RETO ENTRE LAS TECNOLOGÍAS O EL PENSAMIENTO.

“Como un entomólogo a caza de mariposas de vistosos matices, mi atención perseguía, en el vergel de la sustancia gris, células de formas delicadas y elegantes, las misteriosas mariposas del alma, cuyo batir de alas, ¿quién sabe si esclarecerá algún día el secreto de la vida mental?” Santiago Román y Cajal.

Con la finalidad de repensar el papel que juegan las tecnologías en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes y luego de conocer los elementos constitutivos de la webquest, antes de entrar en el mundo conceptual en el que se apuntala esta metodología basada en la red, se debe argumentar si el objetivo de la escuela del siglo XXI es la tecnología o el pensamiento.

La púa y el ladrillo fresco fue la tecnología de la sociedad mesopotámica; la pluma y la tinta, de la sociedad medieval; el lápiz, bolígrafo, papel y pizarrón son tecnologías que, entre otras, han modificado el desarrollo de la educación; la radio, la televisión, el teléfono, las reproductoras de cinta magnética de audio y video, fue la novedad del siglo XX. Hoy el internet y la computadora marcan la revolución que han potenciado la comunicación y la información (Wikipedia, 2005). En todas estas evidencias que han marcado un giro copernicano en su época, siempre fue la constante el pensamiento humano.

El autor del código de Amurabi, la mente del que concibió los poemas homéricos, los descubrimientos de Leonardo de Vinci, o las nuevas concepciones de la física por Steven Hopkins, usaron distintos medios para expresar su pensamiento; los medios fueron los recursos tecnológicos que les brindó la sociedad de su época para plasmar su genialidad.

Confundir sobre la importancia de los medios, los métodos, los contenidos en los procesos de la mente, puede ser un error de grandes proporciones, en educación. Los medios tecnológicos o las metodologías, pueden constituirse en objetivos educativos de la escuela en una sociedad del conocimiento.

Partiendo de una definición sobre la Webquest (Dodge, 1995b), que concibe como una actividad de investigación la guiada, en la que, la información de los

alumnos proviene total o parcialmente de recursos del internet. Las webquest están diseñadas para aprovechar el tiempo, para **‘centrarse en usar la información’** más que en buscarla y para **‘apoyar el pensamiento de los estudiantes en los niveles de análisis, síntesis y evaluación’**.

No obstante, la centralidad del argumento, radica en que el objetivo básico de las WQ no es la búsqueda de la información, sino **‘el uso que se dé a esa información’**. Este es un argumento serio en favor del pensamiento, en favor de las habilidades superiores del pensamiento del que nos hablara Vygotsky. Por ello, Dodge es más explícito al concluir su definición al relacionar las WQ con los procesos de análisis, síntesis y evaluación. No es una exposición de las características de esta metodología, sino que la concibe en relación con una muy importante finalidad, el ejercicio del pensamiento.

La Webquest se nos describe como un escenario en donde las fuentes de la investigación están en la Web, es decir, que esa investigación no está solo en los libros, como fuentes estáticas, sino más dinámico, en constante expansión y renovación; en el flujo de las redes virtuales que alimentan el sistema. Es decir, que el mismo sistema global virtual se autorregula.

A la luz de los planteamientos que anteceden, cabe la pena plantear inquietudes que nos guíen en la dirección que debe tomar la estructuración del presente marco teórico, como fundamento conceptual de la presente tesis. Estas inquietudes o preguntas fundamentales son: ¿La Webquest es un conjunto de actividades, de técnicas? ¿La Webquest es un conjunto de recursos presentes en la red? ¿La Webquest es una metodología?

CUADRO No.3
EL PAPEL DE LA TECNOLOGIA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACION.



Elaboración: autora

La sociedad de la información es la piedra angular de la ‘sociedad del conocimiento’. El concepto de la ‘sociedad de la información’ está relacionado con la idea de ‘innovación tecnológica’, mientras que el concepto de ‘sociedad del conocimiento’ está relacionado e influye con la dimensión de transformación social, cultural, económica, política e institucional, así como en perspectiva más pluralista y desarrolladora.

“El concepto de ‘sociedad del conocimiento’ es preferible al de la ‘sociedad de la información’, ya que expresa mejor los cambios que se están dando; el conocimiento en cuestión no solo es importante para el crecimiento económico, sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad” (Waheed Khan 2003, en Secretaria General de Educación -Ministerio de Educación y Ciencia- 2007, Pág. 27).

Manuel Castells (1997) en Secretaria General de Educación -Ministerio de Educación y Ciencia- (2007) agrega la categoría informacional en lugar de la información, como categoría más dinámica, funcional, pues este atributo es una forma de organización social “en la que la generación, el procesamiento y la transformación de la información concierten en nuevos paradigmas de la productividad y del poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico (Secretaria General de Educación -Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, pág. 27).

De acuerdo a este criterio, lo fundamental de este esquema que antecede, no es la información ni las tecnologías, ni la conectividad, sino la sociedad, los recursos humanos, el ser humano, pues la referencia a las tecnologías se relaciona con datos, canales de trasmisión y espacios de almacenamiento; la segunda habla de seres humanos, de culturas, de formas de organización y comunicación. Porque los grandes desafíos para enfrentar el futuro, los vertiginosos cambios globales que se avecinan, los múltiples problemas a los que estará abocado el ser humano del futuro, además de los medios tecnológicos, será la capacidad de interactuar con los otros, para sacar a la especie hacia adelante.

Por lo tanto, aquí cabe determinar entre dos posturas: un reduccionismo de la sociedad de la información a la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, o relacionar a las tecnologías con el aprovechamiento funcional de las Tics para fines formativos (fuente de contenidos, reforzamiento didáctico, individualización de la enseñanza, ayuda a la capacitación y didáctica docentes,

desarrollo de procesos psicológicos de pensamiento, etc.). No se pueden privilegiar los medios virtuales a las personas a cuyo servicio deben estar. Lo que se precisaba en la parte introductoria, no pueden los medios convertirse en objetivos educativos de la sociedad del conocimiento, sino el conocimiento mismo, los procesos de la mente, los aprendizajes de las personas, sin importar edad ni condición social, son los objetivos reales en la hora de pensar en educación para el siglo XXI.

Por lo tanto, la Webquest no puede, tampoco reducirse a un enjambre de recursos tecnológicos o actividades placenteras, sino como una potente metodología moderna, innovadora, fundamentada y atractiva para orientar el aprendizaje de los estudiantes desde las distintas disciplinas. Toda metodología se basa en profundos fundamentos conceptuales, procedimientos y recursos.

Glaser, (1984) en Reisnic L. y Collins A., (1996) dice: “hemos aprendido que los buenos pensadores y los expertos en resolver problemas tienen un gran conocimiento acerca de contenidos específicos”. ¿Qué significa aquello? Según Reisnic y Collins, Para producir un rendimiento eficaz y cualificado, los expertos apelan con más fuerza a ese conocimiento que a las capacidades cognitivas generales. Frente a esto, en educación, tenemos dos opciones: o memorizamos cómo piensan los expertos, en sus productos o colocamos a los estudiantes a que construyan un gran conocimiento específico a cerca de un tema o contenido. Reinsnic y Collins nos dicen que el pensamiento y el aprendizaje son factores dependientes de ese gran conocimiento. Si nos dedicamos a repetir lo que piensan los expertos, a memorizar sus contenidos, producimos el pensamiento inerte y los estudiantes no estarán en capacidad de usarlo en situaciones que sean necesarias su aplicación, ya que los expertos en estas situaciones, usan más ese gran conocimiento específico en la resolución de problemas.

La gente podrá construir nuevos conocimientos, desde la medida de lo que ya sabe, de lo que ya posee. La gente necesita esquemas organizativos para entender y retener nueva información. Por lo tanto, el conocimiento experto debe ser construido por los estudiantes, es decir, que los mecanismos de adquisición del conocimiento por parte de los alumnos, sea similar a la manera como los expertos procesan sus conocimientos, con el nivel de profundidad y calidad requeridas. Es necesario, por lo

tanto, desde la educación, trabajar en la preparación para que los estudiantes construyan su propio conocimiento.

Reinsnic y Collins (1996) plantean que los estudiantes de éxito, para construir sus conocimientos profundos, se basan con mucha frecuencia, en estrategias generales de aprendizaje.

Nuestro conocimiento de estas estrategias es muy extenso pero sabemos poco sobre las formas eficaces de enseñarlas. Los esfuerzos para enseñar directamente habilidades metacognitivas y otras estrategias de aprendizaje intencionado han resultado infructuosos. A menudo, las habilidades enseñadas no cuajan, no son aplicadas individualmente por los estudiantes” (Reisnic L. y Collins A., 1996, pág. 191).

En la entrevista con Linda Starr (2002,2) en Núñez N. (2009, p. 41), Dodge señala la diferencia entre una Webquest y otras actividades basadas en la red:

Una Webquest está elaborada, alrededor de una tarea atractiva y posible de realizar que promueve pensamiento de orden superior de algún tipo. Tiene que ver con hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico y comprende solución de problemas, juicio, análisis o síntesis.

Román Pérez (2005) en su obra “Sociedad del conocimiento, refundación de la escuela desde el aula”, expresa que el siglo XXI requiere de un nuevo modelo de escuela, misma que debe tomar a los contenidos y métodos como medios para desarrollar capacidades (procesos cognitivos) y valores (procesos afectivos). De esta manera, las capacidades y valores se convierten en objetivos. “Caminamos, en una nueva sociedad, hacia el taylorismo (aprendizaje permanente en equipo y pensar juntos para mejorar el producto), cuya materia prima es el conocimiento y el talento organizativo” (Román Pérez, 2005, p. 1).

En el afán de mejorar la calidad de la educación para el siglo XXI en la sociedad del conocimiento, se ha de tomar decisiones oportunas y elegir el paradigma apropiado para este nuevo modelo de escuela. Debemos decidir por un nuevo paradigma, el socio – cognitivo. Éste, trata de integrar en las aulas el actor y el escenario del aprendizaje y desde ambas perspectivas pretende identificar cómo aprende un aprendiz (paradigma cognitivo) y para qué aprende un aprendiz (paradigma social),

pues se debe considerar con Vigotsky, que “los procesos psicológicos superiores (inteligencia y lenguaje) son de naturaleza socio – histórica y cultural y por ello producto de contextos socio – culturales concretos” (Román y Díez, 1999-2000, p. 5).

Aplicando las zonas del desarrollo que considera Vigotsky a la nueva realidad de la sociedad global, en los aprendices existe una zona de desarrollo potencial (inteligencia potencial, capacidades potenciales) que indica las posibilidades de aprendizaje de un aprendiz con la ayuda adecuada de los adultos. “Este desarrollo posibilita la construcción de herramientas internas para aprender (procesos cognitivos, capacidades, habilidades) y también la elaboración de herramientas externas (tecnologías) utilizables en la vida cotidiana” (Román y Díez, 1999-2000, p. 5).

El aprender a aprender ya no se reduce al saber hacer, a los procedimientos y métodos, el hacer de la mano, sin la mediación de la mente, sino aprender a aprender como desarrollo de capacidades - destrezas y valores – actitudes. Por lo tanto, para el supuesto socio – cognitivo, existe una visión optimista de la ‘inteligencia Afectiva’. Existe en los aprendices un potencial de aprendizaje (inteligencia potencial, capacidades y valores potenciales) que puede desarrollarse a partir del aprendizaje mediado.

Se considera que para la nueva escuela son importantes el actor y el escenario del aprendizaje. Por lo tanto el aprendizaje es individual (actor) y social (escenario). “Un escenario sin actores resulta empobrecido y unos actores sin escenario son Etéreos” (Román y Díez, 1999-2000, p. 2). De esta forma se logran integrar los tres elementos del currículum: capacidades (herramientas mentales) y valores (tonalidades afectivas), contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer).

Desde el paradigma socio-cognitivo, el concepto de inteligencia puede entenderse, como una macro capacidad, la misma que puede descomponerse en un conjunto de capacidades (unas 30 – 40) y a su vez éstas se pueden descomponer en destrezas (capacidades más pequeñas) y éstas se pueden descomponer en otras más pequeñas aún que serían las habilidades (Román y Díez, 1999-2000). De este modo afirmamos que un aprendiz capaz de aprender aprende con sus capacidades, sus destrezas sus habilidades, que sólo se utilizan cuando se han desarrollados por medio de contenidos (formas de saber) y métodos / procedimientos (formas de hacer).

Por otra parte, la sociedad del siglo XXI posee dos características esenciales: es una sociedad del conocimiento y la información y se expresa por medio de las tecnologías. Por lo tanto, el uso de las nuevas tecnologías en el proceso educativo requiere, hoy más que nunca, un cambio pedagógico: la redefinición de las metas de enseñanza y el replanteo de actividades y estrategias de aprendizaje innovadoras orientadas a mejorar las competencias de los estudiantes y la calidad educativa.

Se opta por la metodología de la WQ que es una forma de utilizar didácticamente los recursos provistos por Internet, donde el docente tiene las nuevas capacidades para proyectar, diseñar, elaborar y proponer actividades; el alumno se desempeña autónomamente construyendo el conocimiento. “El propósito de WQ es facilitar la integración de las TICs en el aula mediante una estrategia constructivista, complementada con mecanismos que permitan incorporar técnicas de aprendizaje colaborativo” (Sosa M. y Rodríguez C., 2012, pág. 2). Las estrategias de la WQ tienen el propósito de motivar a los alumnos a “desarrollar, interpretar y transformar la información”, dejando atrás el modelo educativo basado en una mera recopilación de la información.

¿Cómo generar habilidades superiores de conocimiento desde las TICs? Una Webquest se construye alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis. La tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir lo que hay en la pantalla. Idealmente, se debe corresponder con algo que en la vida normal hacen los adultos fuera de la escuela.

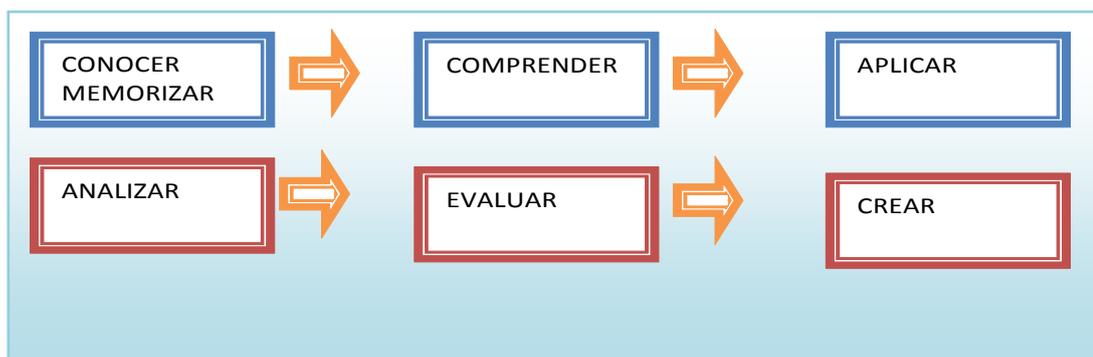
Entre las posibilidades brindadas por las WQ, orientadas a mejorar o potenciar las capacidades de los alumnos, se mencionan las siguientes:

- Comparar, identificar, establecer diferencias y semejanzas entre diferentes situaciones o hechos propuestos en alguna actividad.
- Clasificar, agrupar elementos en diferentes categorías según sus atributos.
- Inducir generalizaciones o principios desconocidos desde las observaciones o análisis de las situaciones.

- Deducir consecuencias y condiciones sin especificar principios y generalizaciones dadas.
- Análisis de errores: propios de las articulaciones de su propio pensamiento o las del grupo de trabajo.
- Abstracción: Identificando y articulando el tema subyacente o el modelo general de la información.
- Análisis de perspectivas personales y grupales (Sosa M. y Rodríguez C., 2012, pág. 4).

Piaget (1935) sostiene que las funciones básicas de la inteligencia son comprender e inventar y que éstas son dissociables. Juzga que las teorías tradicionales de la inteligencia hacían énfasis en la comprensión (2) reduciéndola a niveles de la sensación, la imagen y la asociación. Concepciones modernas de la inteligencia subordinan la comprensión a la invención, en favor de la creación, como construcción continua de una estructura en conjunto. Confluyendo a Piaget con Perkins y Bloom, haciendo una sindéresis, estas habilidades cognitivas se expresarían así:

CUADRO No.4
OBJETIVOS DE BLOOM



Elaboración: Autora

1.3. FUNDAMENTO METODOLÓGICO DE LAS WEBQUEST

Con la finalidad de entender las WQ como una verdadera metodología propia para producir los cambios que se necesitan en la sobreabundancia del conocimiento y de franca apertura a las tecnologías, características propias de esta nueva sociedad del

siglo XXI, es menester ahondar en las bases conceptuales y visiones teóricas que puedan enriquecer la mirada, en el momento de aplicarlas en el proceso áulico.

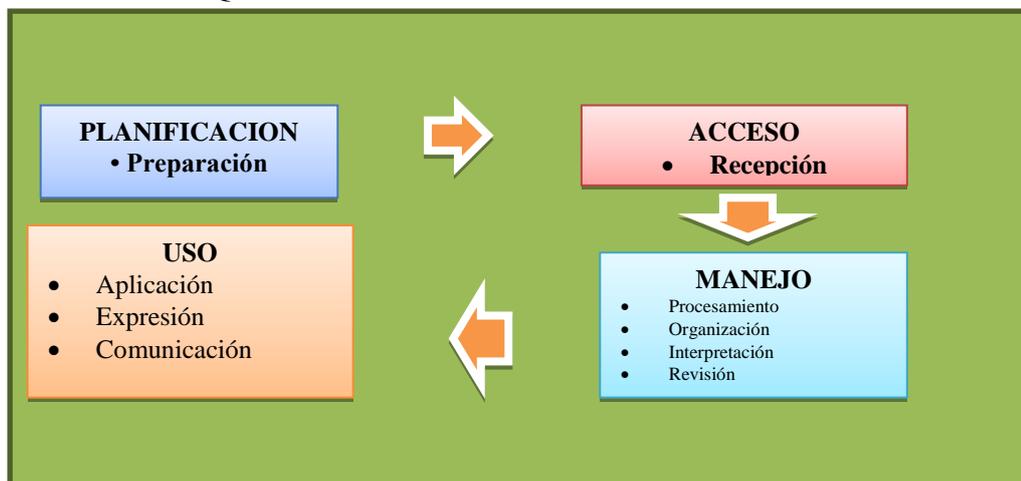
Los fundamentos y referentes psicopedagógicos de las Webquest, que explícita o implícitamente Tom y March plantean en sus escritos, en ellos encontramos fuerte referencia a “las teorías del procesamiento de la información, a los planteamientos constructivistas, ...que inciden en los procesos de aprendizaje mediados tanto personal, como instrumental y contextualmente” (Quintana J. & Higuera E., 2009, pág. 10).

Esa referencialidad obligada se debe entender, porque en una sociedad altamente orientada al manejo de la información y a los procesos cognitivos, es prioritario plantear propuestas basadas en el desarrollo de competencias, y de manera muy específica con las destrezas en el manejo de la información.

Las destrezas relacionadas con los procesos de planificación (preparación);

- Acceso (adquisición, recepción, búsqueda y recuperación, elaboración, creación...);
- Manejo (gestión, procesamiento, tratamiento, organización, interpretación, elaboración, revisión...),
- Uso (aplicación, expresión, presentación, comunicación, difusión, transferencia...), de información.

CUADRO No. 5
ESQUEMA PROCESO DE LA INFORMACION



Elaboración: Autora.

1.3.1. La webquest es una metodología constructivista:

Tom March en Núñez N. (2009) relaciona las QW con el constructivismo al expresarse: “Se trata de una actividad constructiva en la que los alumnos deben construir el conocimiento a través de la investigación y la toma de decisiones en colaboración. La idea clave es hacer algo con la información, es decir, transformar la información en otra cosa” (Núñez N., 2009, pág. 42).

De acuerdo a esto, el propósito fundamental de la Webquest como una estrategia de desarrollo curricular radica, “la construcción autónoma y conjunta del conocimiento y, de otro, la utilización de las TICs como recurso para tal fin”. (Núñez N. 2009, p. 42). Si Tom March, autor y mentalizador de las WQ, direcciona el proceso de su metodología en las bases conceptuales del constructivismo, es menester ahondar en ciertos aspectos esenciales de este paradigma psicológico y pedagógico. La WebQuest es la aplicación de una estrategia de aprendizaje **por descubrimiento** guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de la Web para conseguir los objetivos curriculares de las diferentes áreas. Es, por tanto, una actividad didáctica que integra los principios constructivistas del aprendizaje, la metodología de enseñanza basada en el trabajo en grupo por proyectos e investigación, la metodología de enseñanza mediante tareas y la navegación Web.

Pierc J (2011), citando el artículo de Kaufman (2004), encuentra que el constructivismo actualmente tiene poca aplicabilidad en la enseñanza del idioma en las aulas, pero que seguramente abrirá nuevos caminos en la investigación lingüística e interdisciplinaria. Lo importante del cambio radica en la capacidad del maestro pasar de la postura instruccional a los enfoques cognitivos y constructivistas. Por lo tanto, es el docente que tiene que prepararse a la novedad y al cambio.

Al abordar el problema del Inglés, lo que salta a la vista es la diversidad de los alumnos en el aula entre otras cosas, por los distintos niveles de conocimiento del inglés. La interrogante, ¿Cómo podemos proporcionar materiales y actividades que fomenten el aprendizaje de alumnos con menos conocimientos lingüísticos y a la vez proporcionar un ambiente de aprendizaje apropiado para los alumnos con mayores conocimientos? ¿Cómo las WQ pueden ayudar en la atención a la diversidad, desde la comprensión de este problema planteado? La respuesta deberíamos encontrar en los

planteamientos del constructivismo al permitir “que los alumnos estén activamente involucrados en la planificación y gestión de su propio aprendizaje y tener una mayor responsabilidad durante el proceso de su aprendizaje independiente” (Pierc J. 2011, p. 280).

Por lo tanto, hasta ahora encontramos importantes argumentos en favor del constructivismo y la profunda implicancia del mismo con la metodología misma de la Webquest.

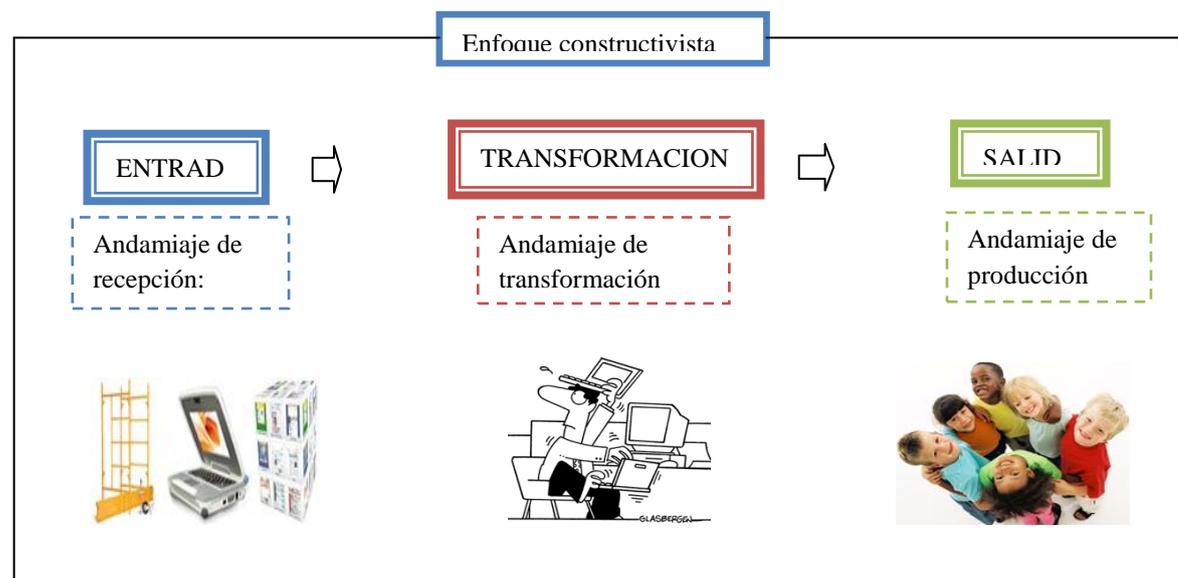
González y Wagenaar, (2003) en Pierc J. (2011), encuentra que las WebQuests desarrollan muchas competencias genéricas, como la capacidad para el análisis y la síntesis, habilidades de investigación, destrezas en el manejo de la información y habilidad para trabajar autónomamente.

Con la finalidad de dar mayor profundidad al constructivismo y su aplicación en la enseñanza de la lengua, en este caso, del Inglés, es necesario considerar los principios esenciales del constructivismo, que basados en las teorías de Piaget y Vygotsky, (Brooks y Brooks, 1993 en Pierc J (2011)). Estos principios se resumen tratando de resaltar aquellos que más incidirán en la concepción de metodología de las Webquest.

- El aprendizaje es un **proceso activo** en el cual el alumno absorbe información y la utiliza constructivamente.
- **El aprendizaje requiere lenguaje.** El lenguaje que utilizamos influye en nuestro aprendizaje. Vygotsky (1985), en importantes investigaciones sostenidas en su obra “Pensamiento y Lenguaje” apoya la idea de que el idioma y el aprendizaje van unidos.
- **El aprendizaje es una actividad social.** Nuestro aprendizaje está claramente asociado con otros seres humanos: nuestros profesores, nuestros colegas, nuestra familia y conocidos.
- **La motivación es un componente clave en el aprendizaje.** No sólo ayuda al aprendizaje, sino que es esencial.

- **El aprendizaje es una búsqueda con motivos**, una búsqueda del significado y de sentido de lo que se hace. Por lo tanto el aprendizaje ha de empezar con temas relevantes en el entorno y con los intereses de los alumnos.
- **La relevancia requiere el entendimiento del objeto completo y de sus componentes**, que han de ser entendidos como parte del objeto total. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se centra en conceptos globales, no solamente en hechos aislados.
- **La evaluación** se convierte en parte del proceso de aprendizaje con el fin de que el alumno tenga un mayor papel en la evaluación de sus progresos. Esto está directamente relacionado con la metacognición, importante tema a considerarse en esta investigación.
- **El entorno** de aprendizaje centrado en el alumno es el lugar donde el conocimiento y el desarrollo es **interactivo, inductivo y colaborativo**, donde existen múltiples perspectivas y donde se valoran las preguntas.
- **El aprendizaje es un proceso que debe ser apoyado por un entorno rico en situaciones reales** y auténticas de la vida (PIERC, J., 2011, pág. 282)

CUADRO No.6
EL CONSTRUCTIVISMO Y LA WEBQUEST



Fuente: Pierc, J. (2011), pág. 282.

Pierc J. (2011) sostiene que los alumnos de idiomas con fines específicos generalmente tienen que adquirir muchos conocimientos en un plazo de tiempo relativamente corto. Si aplicamos estos principios en nuestras clases, como por ejemplo los procesos interactivos y dinámicos, logrará que el aprendizaje de nuestros alumnos se desarrolle utilizando y explorando los recursos en la red; esto será una alternativa interesante a la formación formal y clásica. “El entendimiento del contenido lingüístico (estructura y vocabulario) y una adquisición eficaz de conocimientos de lengua” (PIERC, J. 2011, p. 283).

1.3.1.1. La webquest se orienta por un el aprendizaje como proceso activo:

Este principio encuentra su asidero en las teorías del aprendizaje formuladas por Piaget y para ello, es necesario adentrarnos en las ideas más significativas que sustenten este principio.

Que el aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio, es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica interna. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras mentales y que una vez modificadas, permiten la adquisición de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. La génesis del pensamiento puede representarse como un movimiento dialéctico en espiral en cuyo centro del proceso está la actividad. Para Piaget, el aprendizaje es factor y producto del desarrollo, (Gómez P. Y Sacristán J., 1992). Desde la línea de Piaget, considera que “el conocimiento no es una mera copia figurativa de la realidad, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales del conocimiento” (Gómez P. Y Sacristán J., 1992, p. 8).

En la hora de pensar en la didáctica de la lengua, desde la línea psicogénica del aprendizaje, es menester optar entre los aspectos figurativos (contenido) y los aspectos operativos de la mente (formales). Desde la didáctica, Piaget opta por la segunda opción al construir la epistemología del conocimiento sobre los cimientos de las acciones sensomotrices y las operaciones mentales concretas y formales. En la concepción piagetiana se subordina la imagen y la intuición a la actividad y las operaciones de la mente. De esta manera, el conocimiento no es copia de la realidad, sino producto de la

coordinación de acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva, mediada por las operaciones mentales. Esta opción seleccionada por el cognitivismo marca la diferencia con el conductismo.

Piaget (1973. Pág. 88-89) en Gómez P. Y Sacristán J. (1992) se expresa así: “Existe un verbalismo de la imagen como hay un verbalismo de la palabra, cuando se olvida la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal y autónoma (...) La operación es irreductible a las formas perceptivas o imaginadas”. De esta manera, con Piaget adquieren nuevas dimensiones los procesos cognitivos: la percepción, la representación simbólica y la imaginación y las mismas tienen un componente físico y mental ya que involucra los procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

En todo caso, los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante la observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y coordinaciones de las mismas. “Son estos aspectos operativos los que caracterizan los niveles superiores de pensamiento, de la conducta intelectual del hombre” (Gómez P. Y Sacristán J. 1992, pág. 8-9).

Todo lo analizado desde la línea piagetiana, parece confluir a favor de la estructuración de la WQ de una manera adecuada y metodológica, con fines estrictamente pedagógicos. La esencia de la metodología de las WQ estriba en su apego a estas consideraciones científicas de la psicología genética del pensamiento, pues la mera imagen, figuras, sonidos y simbolismos no constituyen factores decisivos, sino lo que la mente pueda hacer con aquellos a favor del conocimiento.

1.3.1.2. El aprendizaje del lenguaje, fundamento del pensamiento.

Así mismo, otra dimensión importante de la escuela soviética protagonizada por Vigotsky, podemos mencionar la importancia fundamental que concede al desarrollo del lenguaje “como el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad” (Gómez P. Y Sacristán J. 1992, pág. 13). Por lo tanto, el lenguaje es el instrumento de transmisión social; en el proceso, el lenguaje se convierte de medio idóneo para la generación en instrumento de pensamiento; y, de instrumento

de pensamiento, en instrumento para regular el comportamiento, “el pensamiento no se refleja en la palabra, se realiza en ella” (Lev Semiónovich Vygotsky, 1934, pág. 282).

En franca oposición a la teoría respetada de Piaget, en referencia al carácter egocéntrico del lenguaje en el niño, Vygotsky pone un ejemplo en el que supone: “hablo a una persona situada detrás de mí y a quien, por lo tanto, no veo; sin yo advertirlo, mi interlocutor abandona la estancia, pero yo continúo hablando porque creo que me sigue escuchando y comprendiendo. En este caso, externamente mi lenguaje parece lenguaje egocéntrico, estoy hablando a solas conmigo y para mí; pero psicológicamente, por su naturaleza, es evidente que mi lenguaje es social”. (Vigotsky L., 1934, p. 242) Con esta postura, el autor rescata el carácter social del lenguaje en el ser humano. El lenguaje es una creación de la mente para entrar en contacto con los demás. Psicológicamente, desde el punto de vista subjetivo del propio niño, su lenguaje es egocéntrico; externamente, es lenguaje social.

Vygotsky entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. “Para dicho autor, la existencia de esta mediatización crea un abismo entre el desarrollo de la actividad psicológica de los animales superiores, puramente biológico y el del ser humano, en el cual las leyes de la evolución biológica ceden lugar a las leyes de la evolución histórico-social. (Vigotsky L., 1934, pág.2

1.3.1.3. La metodología se apoya en procesos colaborativos.

Después de superar la visión cognitiva desde las teorías psicogénicas de Piaget, es menester buscar la cara complementaria a la polarización Piagetiana enmarcada en una sola línea: la línea individualista de los procesos cognitivos; esta alternativa es las teorías socio cognitivas del aprendizaje y que resumimos en algunas líneas centrales.

El aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Por desarrollo, la escuela soviética no entiende la simple modificación de la estructura de los genes, sino de la confluencia de dos líneas: la línea natural y la línea cultural, es decir, del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las

circunstancias históricas del medio ambiente constituido (Gómez P. Y Sacristán J. 1992).

La distancia que guarda Vigotsky de Piaget es por las distintas miradas sobre las variables del aprendizaje. La inclusión de Vigotsky del concepto del área de desarrollo potencial y de desarrollo próximo marca el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. Esto implica en la intencionalidad guiada del aprendizaje. Lo que el niño puede hacer hoy guiada por un tutor competente marca el sentido de lo que hará mañana sin la ayuda de un adulto. “El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en marco de las interrelaciones que se convierten en adquisiciones internas” (Vigotsky, 1973, pág. 57) en Gómez P. Y Sacristán J. (1992).

Vigotsky considera dos líneas de desarrollo: la línea natural y la línea cultural. Desde la línea natural, considera los Procesos Psicológicos Elementales que se regulan por mecanismos biológicos que se comparten con otras especies superiores, como por ejemplo, la memorización, la senso-percepción, la motivación. Pero estos Procesos Psicológicos Inferiores evolucionan a Procesos Psicológicos Superiores gracias a la armonización de estos dos factores natural y el cultural. Es decir, en buen romance, que los mecanismos biológicos no son suficientes para el aprendizaje, porque los mismos deben evolucionar en la línea cultural para que se inicie la vida psicológica. Dicho de otra manera, lo psicológico en el individuo tiene un trasfondo sociocultural. Vigotsky en Santrock (2006) señala que las primeras fases del desarrollo del niño más importantes son las naturales mientras las de dominio cultural están en curso.

Pero la separación más distante entre los dos autores la podemos encontrar en la relación entre aprendizaje y el medio natural (Piaget) y aprendizaje y medio cultural (Vigotsky). Pues, mientras para Piaget, el responsable de la formación de las estructuras de la mente la constituye la acción del sujeto sobre su propio entorno, en Vigotsky es la apropiación del bagaje cultural por parte del sujeto, cuyo bagaje es producto de la evolución histórica de la humanidad. “Este bagaje cultural está conformado por contenidos, conocimientos espacio, temporales y culturales, estrategias, modelo de conocimientos, de investigación de relación que el individuo capta, asimila y practica” (Gómez P. Y Sacristán J. 1992, pág. 13).

A estos aspectos referenciales de la mediación cultural hay que agregar la intervención de las herramientas cognitivas o instrumentos culturales que Vigotsky precisó como necesarios para desarrollar procesos de la mente tanto básicos como superiores: “el lenguaje, distintos sistemas de numeración, dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, los diagramas, los mapas, los dibujos y todo tipo de signos convencionales” (Vigotsky 1991, pág. 65 , en Secretaria General de Educación -Ministerio de Educación y Ciencia- 2007, Pág. 27).

Dentro de esta misma tendencia se puede agregar el modelo de interaccionismo social de Feuerstein, y sus conceptos de Privación cultural, Aprendizaje mediado, Operaciones básicas para aprender, Evaluación del potencial de aprendizaje y Aprendizaje cooperativo entre iguales. Y en secuencia con estas ideas sobre el aprendizaje, “el aprendizaje psicosocial de McMillan, que subraya la importancia de la interacción de unos alumnos con otros y la percepción (cómo perciben el significado de los estímulos y cómo categorizan e interpretan los sucesos sociales)” (Sastre, S., 2005, Pág. 89).

Como corolario a estas líneas directrices desde la teoría sociocultural, la consideración de cultura desde la dimensión ecológica, este paradigma estudia las situaciones de clase y los modos en que responden a ellas los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Medina (1988) en Sartre (2005), señala que esta dimensión ecológica se preocupa por los “siguientes fenómenos del aula: la relevancia de la participación de los alumnos, los componentes de la lección, los cambios verbales entre alumnos en el curso de las actividades de la clase, la discordancia entre formas y funciones verbales, y el lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase” (Sastre, S., 2005, Pág. 99).

Las principales aportaciones del paradigma socio-cultural las resumimos en:

- Aporta una visión comunitaria y social de los aprendizajes al analizar la cultura en sus propios contextos e interacciones.
- Realza el aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales, así como los valores comunitarios y críticos.
- Potencia la fuente sociológica del currículum en el marco de los diseños propios de una institución escolar (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular).

En conclusión con respecto al análisis sintético y significativo de las teorías cognitivas, ecológica y sociocognitiva, se puede inferir que hay que considerar dos aspectos importantes en el aprendizaje: el individuo que aprende y las condiciones en las que se da ese aprendizaje, es decir, su entorno, en este caso el entorno cultural.

Dentro del segundo aspecto, el cultural, las herramientas de pensamiento, los artefactos como medios para que se dé ese aprendizaje y los mediadores pares y tutores competentes son consideraciones prioritarias en la hora de pensar en la metodología de las Webquest.

1.3.1.4. La webquest considera los factores afectivos y motivacionales

“La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo” (Perkins D., 2008, pág. 53).

Indudablemente que las WQ constituyen un factor motivacional poderoso del aprendizaje, pero cabe una inquietud: ¿las WQ constituyen un factor motivacional intrínseco o extrínseco? ¿Cuáles de estos factores son más adecuados para el proceso de aprendizaje? Para responder a esas inquietudes, es menester indagar qué constituye cada uno de aquellos y cómo se relacionan con el aprendizaje.

Resaltando la postura de dos grandes corrientes que abordan la motivación, tenemos al conductismo, corriente que “no están interesada en lo que ocurre dentro del sujeto, y considera que el estímulo inicial está asociado a un refuerzo positivo que surge en el ambiente como consecuencia de una conducta” (Carrillo M., Padilla J., Rosero T., Villagómez M., 2009, p. 23).

En posición dialéctica con este enfoque, por otra parte, los psicólogos cognitivos consideran e identifican una serie de procesos entre el estímulo y la respuesta tales como pensamientos, atribuciones, expectativas, etcétera. Para la postura conductista, el estímulo provoca directamente la respuesta; para el cognitivo, el estímulo activa una variedad de sucesos internos que provocan un comportamiento. Para la presente investigación y desde el análisis de las WQ, es muy importante conocer cuáles son esos sucesos internos.

Brunner (1966) en Carrillo M., y Otros (2009) identificó tres formas de motivación intrínseca:

- De curiosidad, que satisface el deseo de novedad. Surge así el interés por los juegos y las actividades constructivas y de exploración.
- De competencia, se refiere a la necesidad de controlar el ambiente. Si eso sucede, aparecerá el interés por el trabajo y el rendimiento.
- De reciprocidad: alude a la necesidad de comportarse de acuerdo con las demandas de la situación.

Así mismo señalan cuatro fuentes extrínsecas de motivación:

- Nosotros mismos (equilibrio emocional, pensamiento positivo, aplicación de buenas estrategias, seguimiento de rutinas razonables, etcétera).
- Los amigos, la familia y los colegas, en realidad, nuestros soportes más relevantes.
- Un mentor emocional (real o ficticio).
- El propio entorno (aire, luz, sonido, objetos motivacionales).

Definiendo la motivación como aquella predisposición interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno.

Lamas H. (2008) encuentra ventajas en la motivación intrínseca, pues parece probable que el estudiante motivado de esta manera, seleccione y realice actividades por el interés, curiosidad y desafío que éstas le provocan; al igual que, motivado de esta manera el alumno esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.

Así mismo piensa Lamas H (2008) que probablemente un estudiante motivado extrínsecamente se comprometa en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas, optando por tareas más fáciles y llamativas (Lamas H., 2008).

El peligro contemporáneo radica en sacrificar la motivación intrínseca en favor del dominio extrínseco. En efecto, siempre se ha soñado en la educación sensorial y ya Froebel había intentado codificar para los niveles preescolares. Periódicamente, se insiste en el papel de las presentaciones “intuitivas” y ocurre a menudo que pedagogos bien intencionados imaginan que la ventaja principal de los métodos activos es reemplazar la abstracción por contactos concretos e incluso creen llegar al límite del progreso educativo multiplicando las figuraciones intuitivas bajo formas que no tienen ya nada que ver con prácticas activas para la mente. Por lo tanto, es importante revisar las posturas pedagógicas en las que pretenden polarizar las prácticas entre los aspectos figurativos u operativos del pensamiento.

El tema de la motivación nos deriva a considerar un aspecto importante relacionado con la autorregulación del aprendizaje y de los propios procesos del pensamiento.

1.3.1.5. La metodología usa temas relevantes del entorno de los alumnos

El aprendizaje es una búsqueda con motivos, una búsqueda del significado y de sentido de lo que se hace. Por lo tanto el aprendizaje ha de empezar con temas relevantes en el entorno de los alumnos. Aprendizaje situado.

Para que se dé un aprendizaje situado (1) es necesario que se cumplan dos directrices fundamentales:

Proponemos como labor para la acción en el aula dos ideas directrices:

- a) Hacer hincapié en desarrollar destrezas personales en el sujeto.
- b) Llevar situaciones de la vida cotidiana al aula.

Cuando el contexto de aprender presenta alternativas de la realidad, y el aprendizaje se circunscribe en el sujeto a la construcción por sí mismo, y a la vez el estudiante tiene la posibilidad de autoevaluar su proceso en una circunstancia guiada por el docente, las capacidades se potencian y se logran las competencias necesarias para la adquisición de un determinado conocimiento.

Estas son las estrategias en las que se basa el aprendizaje situado, el mismo entiende que estar situado, es sencillamente, acercar la situación de aprendizaje a la

aplicación del conocimiento adquirido, de manera que éste se transfiera a la realidad. Poner al alumno en la posibilidad de aprender conceptualmente para poder aplicar y operativizar ese conocimiento en actitudes o aplicaciones concretas.

El paradigma del aprendizaje situado “destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a la cultura de prácticas sociales” (Díaz F., 2003, pág. 2). En este sentido, la metodología de la WQ toma de la plataforma los contenidos generales, abiertos; es una directriz para el docente, contextualizar, direccionar a localidad, al medio cultural, pues actuando tomando desde la globalidad, se “glocaliza” el aprendizaje. Este enfoque se basa en el paradigma ecológico contextual y éste en el socio-cognitivo de Vygotsy. Pero lo esencial de la cognición situada radica en que el aprender y hacer son dos acciones inseparables.

Esto refuerza la importancia de tomar una postura alterna al peligro de enseñar “aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada” (Díaz F. , 2003, pág. 3), es decir, que hay una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.

Si las estrategias que se aplican en las WQ sólo nos preocupamos de la tecnología, el aprendizaje deja de ser significativo si la enseñanza “no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables” (Díaz F. , 2003, pág. 3). Y es así que desde las estructuras de la WQ la tecnología debe ser global con estrategias que promuevan el contexto.

No hay mejor forma de enseñar a aprender que el alumno, a través del ejercicio del idioma inglés, se describan hechos, experiencias, situaciones de la vida real de los estudiantes, de su cotidianidad, de los hechos nacionales y locales, de su vida, de la comunidad, del entorno familiar, de las posibilidades de aplicar en la profesión, en el conocimiento del inglés técnico, comercial y científico básico. Estas estrategias

deberían ser aplicables como punto de partida o como punto de llegada, después o antes de abordar temáticas distintas de aprendizaje. De ahí la importancia de escoger temas relevantes y atractivos que formen criterio y opinión y puedan ser aplicables a su vida en contextos reales.

Baquero, (2002) en Díaz F (2003) señala que los componentes centrales de la aplicación del aprendizaje o cognición situada están los siguientes:

- El sujeto que aprende.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

Por último, citando sintéticamente las ideas centrales J. Dewey en Díaz F (2003) sobre las ventajas de la aplicación del aprendizaje experiencial tenemos: aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: “enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas” (Díaz F.,2003, pág. 8).

1.3.1.6. Es una metodología que atiende a las diferencias

“Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos”, Tonlimpson C. (2005).

En el aula, los docentes ¿atendemos las similitudes o las diferencias con nuestros estudiantes?

“La enseñanza diferenciada implica "remover" lo que sucede en el aula de modo que los estudiantes tengan múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden” (Tonlimpson C., 2005, pág. 3). ¿De qué

manera, se preguntan las docentes, se puede pasar de una "enseñanza de talle único" a una enseñanza diferenciada que permita abordar mejor las diversas necesidades de nuestros alumnos?

Esta es la esencia de la enseñanza del inglés, como problema o como constatación. No todos los estudiantes tienen el mismo nivel de conocimiento. Se piensa en una enseñanza por niveles. ¿Eso es aplicable en nuestras instituciones? Si es aplicable, ¿por qué no lo han hecho? Si no lo han hecho, entonces, ¿Qué otra opción tenemos bajo la manga? ¿Cómo la metodología de las WQ nos ayuda en el tema de las diferencias en el aula de inglés?

Tonlimpson C., (2005) expone una serie de características de la educación diferenciada:

- **La enseñanza diferenciada es proactiva**, porque el docente dispone de distintas opciones pedagógicas basadas en su conocimiento de las necesidades variables de los alumnos, habrá más probabilidades de que las experiencias de aprendizaje se adecuen a muchos estudiantes.
- **La enseñanza diferenciada es más cualitativa que cuantitativa:** El mero hecho de ajustar la cantidad de una tarea generalmente será menos eficaz que adecuar la índole de la tarea a las necesidades de los alumnos.
- **La enseñanza diferenciada se basa en el diagnóstico**, de manera que lo que averigua se convierte en un catalizador para "confeccionar" la enseñanza de manera que ayude a cada alumno a sacar el mayor partido posible de su potencial y su talento.
- **La enseñanza diferenciada está centrada en el alumno.** Las clases diferenciadas operan sobre la premisa de que las experiencias de aprendizaje resultan más eficaces cuando son atractivas, oportunas e interesantes, constituye una premisa falsa. En un aula diferenciada es necesario que los alumnos tomen y evalúen decisiones en forma activa. Es mejor, enseñarles a compartir la responsabilidad le permite al docente trabajar con diversos grupos o individuos durante la jornada. También prepara a los alumnos para una vida mejor. (8).
- **La enseñanza diferenciada combina la enseñanza global a toda la clase, la grupal y la individual:** el flujo de la enseñanza en una clase diferenciada podría representarse por medio de imágenes en espejo de una línea ondulada, en donde los alumnos se reúnen para comenzar a estudiar, luego cambian de sitio para

seguir estudiando en grupos pequeños o individualmente, vuelven a reunirse para compartir información o planear futuras investigaciones (Tonlimpson C., 2005, pág. 7).

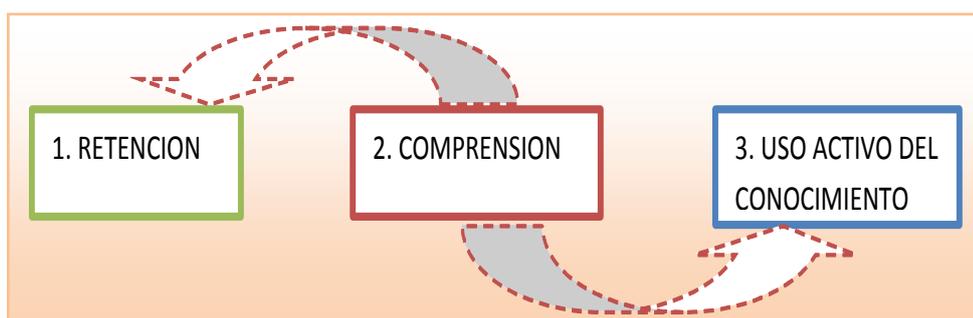
1.3.1.7. La webquest promueve en el desarrollo de capacidades comprensivas

El constructivismo pone fuerte énfasis en la importancia de que el alumno elabore sus ideas con alto grado de autonomía para lograr su verdadera comprensión. Para David Perkins (2008), el síndrome del pensamiento frágil es que muchos jóvenes no entienden bien lo que están aprendiendo.

Para trabajar la pedagogía de la comprensión, Perkins (2008) inicia su exposición examinando los puntales de la teoría UNO, una teoría básica que pretende salirse de las viejas prácticas del memorismo y transitar por la ruta de la comprensión. La teoría UNO pretende desarrollar la comprensión mediante una fuerte práctica reflexiva basada en la formulación de preguntas claves, significativas, decidoras, orientadoras, centrales, que guíen a la reflexión mediante conexiones a otros temas, comparaciones, debates, análisis, discusiones. Es decir, que exista un razonamiento y como consecuencia, que el alumno sepa explicar el conocimiento que ya posee.

Para Perkins, las metas educativas son tres: retención, la comprensión y uso activo del conocimiento.

CUADRO No.7 LAS METAS EDUCATIVAS SEGÚN D. PERKINS.



Elaboración: autora

Dentro de la figura que se expone, la comprensión no ocupa el puesto dos, sino la parte central o mediada de la tríada relacional pedagógica. Las preguntas que de ahí se derivan pueden ser: ¿cómo se puede retener lo que no se comprende? y ¿cómo se puede hacer uso activo del conocimiento, también, sino no se comprende? Por esta razón es que guarda un lugar central, la comprensión.

¿Conocer es comprender? Conocer es memorizar, saber, poseer un conocimiento. Pero es algo estático. Comprender, nos dice Perkins (2008), citando a Bruner, es ir más allá de la información suministrada. ¿Cómo ir más allá de la posesión?

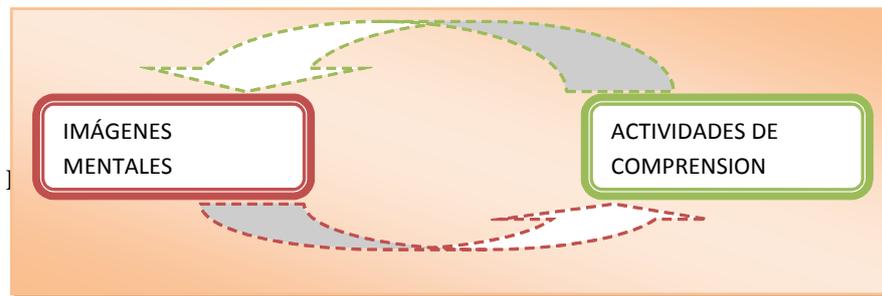
Para ejercitar la comprensión es necesario realizar actividades de comprensión: explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, contrastar, contextualizar, generalizar. Ir más allá de la información suministrada significa que el alumno ha llegado a un estado de capacitación para ejercitar tales actividades de comprensión, es decir, que ha adquirido habilidades de pensamiento, ha desarrollado el pensamiento a través de operaciones mentales. “Por lo tanto ¿qué es comprensión? En pocas palabras, comprensión es la *habilidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que uno conoce o capacidad de desempeño flexible*. Enseñar a comprender es cuando pedimos a los estudiantes no sólo que conozcan sino que piensen a partir de lo que conocen.

Entonces, debemos “capacitar al estudiante para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas al contenido que están aprendiendo (...), de manera que, “el aprendizaje sea una consecuencia del pensamiento” (Perkins D., 2008, pág. 83). Entonces el aprendizaje viene a ser la apropiación de un conocimiento, mediante actividades de comprensión para llegar a usar activamente ese conocimiento. Por lo tanto, actividades de comprensión constituyen el lado visible de la comprensión, es decir, lo que hacen las personas cuando entienden.

¿Qué es comprender? Es poseer una imagen mental sobre que se conoce y que lo puede aplicar. “Saber” como “hacer”, es decir, el “What” y el “How” del conocimiento, en la concepción norteamericana, lo que para muchos psicólogos, son los “modelos mentales”, como un tipo de conocimiento holístico y coherente, una representación mental unificada y abarcadora sobre un tema. Aquí radica la esencia del principio número seis del constructivismo. Si dominamos el fondo y la forma de un discurso, sabremos construir un discurso y dar un discurso.

Imágenes mentales y actividades de comprensión generan una relación bilateral: las imágenes mentales permiten realizar actividades de comprensión y las actividades de comprensión generan imágenes mentales.

CUADRO No.8
LA IMAGEN MENTAL Y ACTIVIDADES DE COMPRESION.



an de la comprensión y como el engranaje de la pedagogía de la comprensión” (Perkins D., 2008, pág. 87).

1.3.1.8. La webquest aplica mecanismos de autorregulación

La Webquest tiene la capacidad de contemplar los procesos de autorregulación. Para Zimmerman (1989, 1994) en González (2001), y éstos en Lamas H (2008) los alumnos pueden considerarse autorregulados en la medida en que sean desde un punto de vista meta cognitivo, motivacional y conductual participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. Actividades relacionadas con los procesos de la autorregulación del aprendizaje, el alumno debe formular o **‘elegir las metas’**, **‘planificar la actuación’**, **‘seleccionar las estrategias’**, **‘ejecutar los proyectos’** y **‘evaluar esta actuación’**.

Winne (1995) en Lamas H (2008) piensa que el aprendizaje autorregulado exige del alumno, la toma de conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje, las utilizaciones deliberadas de procedimientos (estrategias) encaminadas a alcanzar sus metas, y el control detallado de las variables afectivas y cognitivas. “En la autorregulación desempeña un destacado papel la formulación de metas, que a su vez depende de procesos tales como los autoesquemas, la autoeficacia y el valor que se da al éxito académico” (Lamas H, 2008, p. 1).

Markus y Wurf (1987) en Lamas H (2008) agregan que la autorregulación implica formulación de metas, planificación, observación, evaluación y reacción. Ertmer y Newby (1996) aseguran que el aprendiz experto autorregulado pone en marcha tres procesos: planificación, observación y evaluación. Al desarrollar la metodología de las WQ contemplan estas fases, lo que puede redundar en beneficio de la

autorregulación de los estudiantes, es decir, del control de sus propios procesos de aprendizaje.

En lo relacionado a la evaluación, desde la metodología de la Webquest, éste deberá ser agradable, funcional, flexible y para ello se hace necesario tomar en consideración, entre otras cosas, la variedad de las formas de evaluar, dentro de este esquema de autorregulación y no de la mera medición cuantitativa. Estos recursos o instrumentos de evaluación podrían considerarse:

- El trabajo del alumnado: conceptos, procedimientos, estrategias de búsqueda, los aprendizajes realizados, la reflexión sobre qué se ha hecho (cómo he realizado el trabajo, qué he aprendido, cómo he aprendido...), etc.
- El funcionamiento y el trabajo del grupo.
- El producto final elaborado y la presentación realizada. PRODUCTO GRÁFICO, ARTÍSTICO... Rico en imágenes, textos, etc. Recogen perfectamente las conclusiones de la tarea realizada.
- La WQ en sí. Sugerimos consultar la rúbrica creada por el propio Dodge (en línea, 2001b) para evaluar WQ.

1.3.1.9. La webquest es una metodología que se basa en el entorno de aprendizaje interactivo, inductivo y colaborativo.

Hay mucha literatura de informaciones sobre las Webquest, mucho interés por parte de los docentes para apropiarse de esta metodología, pero investigaciones sesudas sobre los resultados de la influencia de las estrategias del aprendizaje cooperativo y de las Webquest en el aprendizaje, hay muy poco, pero los resultados del uso de las WQ es muy enriquecedor (Quintana J. e Higuera E. 2007).

Cabe una precisión: El aprendizaje cooperativo es una de las estrategias que se puede usar, combinando con tareas individuales, aunque la Webquest en esencia, se concibe como “una metodología de aprendizaje constructivista y de aprendizaje cooperativo, que basado en la gestión y en el manejo de la información a partir de la búsqueda guiada por la red...” (Quintana J. e Higuera E. 2007, pág. 6).

El objetivo del aprendizaje cooperativo es: «Colaborar con otras personas para resolver de forma creativa, integradora y constructiva los interrogantes y problemas identificados a partir de la experiencia diaria utilizando los conocimientos y los recursos materiales disponibles», en este caso de la red, (Ortega M., Melero M., 1999, pág. 16). Son tareas de aprendizaje que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros. No se puede tener éxito si los compañeros no lo tienen (Ortega M., Melero M., 1999, pág. 19).

Es importante considerar en la metodología de la WQ que las estrategias fundamentales a utilizar son, el conflicto cognitivo y cooperación. Lo que se desconoce no se puede desconocer completamente y «lo nuevo» no puede ser totalmente nuevo, para que movilice al sujeto en la búsqueda del equilibrio. El conflicto cognitivo sirve para construir aprendizajes pasando de ser un conflicto cognitivo –individual— a ser un conflicto socio-cognitivo –grupal. Los retos no individuales y necesariamente sociales. No se puede descuidar el ritmo individual del aprendizaje, pero mediados por la estructura cooperativa de las tareas para facilitar los dominios a conseguirse mediante el uso de la WQ como metodología.

Qué aprenden los alumnos:

- El otro funciona como referencia de solución de problemas
- Ante un mismo problema, punto de vista diferentes
- En el grupo se reparten funciones, tareas y responsabilidades
- Para resolver tareas es necesario interactuar

Condiciones para que se dé el aprendizaje cooperativo:

- a) Debe haber una tarea individual como fase previa, será el punto de partida y permitirá la participación de todos en la tarea colectiva. El trabajo individual permite el progreso de todos pues es el punto de partida a partir del cual cooperar. Al organizar actividades cooperativas y es que el éxito del trabajo del grupo debe descansar en que todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo aprendan, de que todos tengan éxito (Ortega M., Melero M., 1999, pág. 20).

- b) Planificar con detalle las actividades o experiencias a realizar. No juntar personas como cosas.
- c) «Saber» qué observar para poder intervenir si alguna de las situaciones descritas en el párrafo anterior se dan.
- d) Para trabajar en grupo, deben desarrollarse habilidades tales como “el saber escuchar, respetar el turno, entender y aceptar opiniones de los otros, saber preguntar, saber discrepar, saber explicar, escuchar, exponer una duda, opinar sobre lo que el compañero realiza, dar orientaciones para mejorar, ponerse en el lugar del otro, etc. son habilidades de cooperación que deben estar reconocidas también en la evaluación del trabajo”(Ortega M., Melero M., 1999, pág. 34).

Proceso seguido:

- Se proporciona a los alumnos la información necesaria, bien explicada, se nombra responsable y se les reparte la ficha o el material necesario.
- Durante un tiempo toman conciencia de lo que hay que hacer. Se distribuyen el trabajo, verbalizan la información, «se ponen en acción». Aquí juega un papel importante el responsable que hace que todos se suban al carro.
- Desarrollo de la actividad como tal.
- Puesta en común de la actividad. Cada grupo sale y cuenta lo que han hecho. No habla sólo el responsable, la información la dan entre todos. Así mismo, también cuentan qué es lo que cada uno ha aportado. (Evaluación). Se recoge por escrito, bien entre todos o bien el responsable.
- Conclusión de la actividad generalizando todo lo que se ha aportado. En este último apartado se permiten ya las aportaciones personales” (Ortega M., Melero M., 1999, pág. 156).

En el proceso de una WebQuest se divide a los alumnos en grupos, asignando a cada uno un rol diferente. Se les propone realizar conjuntamente una tarea, factible y

atractiva, que culminará en un producto con características bien definidas. Para ello seguirán un proceso, planificado previamente por el profesor, con varias fases durante las cuales los alumnos realizarán una amplia gama de actividades: **leer, comprender, analizar, sintetizar, transformar, compartir, organizar, valorar, juzgar, crear, producir, publicar información....** Se desarrollan así habilidades de pensamiento crítico, aprendiendo a navegar por Internet con un objetivo claro, seleccionando y recuperando datos de múltiples fuentes (Ortega M., Melero M., 1999).

Por otro lado, en el proceso de la Webquest se valoran las preguntas, como mecanismo a generar el razonamiento, desarrollo del pensamiento superior.

Es asombroso el poder de la mayéutica en entornos colaborativos y su capacidad para favorecer el acercamiento a los problemas. El viejo "arte de hacer preguntas" vuelve a ser recuperado como ejercicio de reflexión sistemática, y no pocas veces de catarsis colectiva. Este proceso retórico suele estar dirigido por una serie de cuestiones claves (key questions) que el docente irá desgranando a medida que avanza el diálogo. Cuestiones elaboradas no con la intención de aproximar al alumno a la "verdad" sino de provocar disonancias cognitivas; suscitar dudas, erosionar prejuicios, someter a examen crítico ideas preconcebidas, con el fin de que el interlocutor llegue por sí mismo a aquello que se pretende. Algunas tareas de las webquest como las de consenso, las basadas en el misterio o las de autoconocimiento son ideales para la aplicación del método socrático (Loza Rebeca, 2005-2006).

1.4. LECTURA COMPRENSIVA COMO FACTOR PARA EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA.

La sociedad española recoge en la LOGSE, los criterios de la euro unión y señala las competencias básicas que debe desarrollar la escuela en sus aprendices: competencias en comunicación y lingüística, competencia matemática, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia en la cultura científica, tecnológica y de salud, competencia para aprender a aprender, competencia de autonomía e iniciativa personal, competencia en cultura humanística y artística. De las nueve competencias en lista, desde nuestra temática de desarrollo de la comprensión lectora y el uso de la WQ, nos vemos comprometidos con seis, de manera que es necesario pensar en grande a la hora de abordar el uso de la WQ

en el aula. “El Internet lo afecta todo, y la lengua y los usos que hacemos de ella para comunicarnos con el mundo que nos rodea no son una excepción” (Castells, 2002, Maestre Yennes, 1999) en (Murillo N., 2009, pág. 8).

Este trabajo se interesa en las que afectan a la comprensión lectora en lengua extranjera. En la lectura en lengua materna el aprendiz interactúa con escritos producidos y contextualizados en su propia comunidad (local, nacional, idiomática), en las prácticas letradas que se han articulado entre los miembros de su propia comunidad, y tiene más facilidad para entender e interpretar ideologías. Sin embargo, en la lectura en lengua extranjera, se interactúa con discursos situados en comunidades, contextos y culturas diferentes, por lo que resulta imprescindible entender puntos de vista, lógicas, argumentaciones y miradas diferentes a la propia. (Murillo N., 2009), de ahí que “La comprensión lectora puede entenderse a la vez como producto y como proceso” (Murillo,2009, pág. 7).

1.4.1. Niveles de comprensión:

Murillo (2009), toma en cuenta tres niveles de comprensión en la lectura comprensiva:

- **El primer nivel es el sintáctico o literal** que afecta al procesamiento de las palabras y frases que aparecen en el texto, lo que implica también, saber decodificar y conocer el significado de las palabras (a menudo muy determinado por el contexto de uso).
- **El segundo, el semántico inferencial**, afecta al significado del texto. Es la representación que se hacen los lectores del significado del texto, combinando palabras y frases, e incluso, es preciso tener un conocimiento de la estructura de los textos.
- El tercer nivel de comprensión, que Kintsch en Murillo (2009) denomina **modelo situacional o crítico**, se refiere a la representación mental de la situación descrita en el texto. En este último nivel intervienen mucho el conocimiento previo de los lectores y la intención –el objetivo- de lectura que tengan, así como cuestiones relacionadas con sus valores y actitudes, o experiencias personales (Murillo, 2009, pág. 17).

En el Manual de animación lectora del Ministerio de educación del Perú (2006), contempla seis niveles de comprensión lectora con sus respectivas descripciones e indicadores. Para una mejor comprensión se expone en cuadro de resumen.

**CUADRO No.9
LOS NIVELES DE COMPRENSION**

NIVELES	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Literalidad	Recoge formas y contenidos explícitos del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Capta el significado de palabras, oraciones y cláusulas. • Identifica detalles. • Precisa el espacio y el tiempo. • Secuencia los sucesos.
Retención	Capacidad de captar y aprehender los contenidos del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Capta el significado de palabras, oraciones y cláusulas. • Identifica detalles. • Precisa el espacio y el tiempo. • Secuencia los sucesos.
Organización	Ordena elementos y vinculaciones que se dan en el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Capta y establece relaciones. • Resume y generaliza. • Descubre la causa y el efecto de los sucesos. • Establece comparaciones. • Identifica personajes principales y secundarios. • Reordena una secuencia.
Inferencia	Descubre aspectos implícitos en el texto	<ul style="list-style-type: none"> • Complementa detalles que no aparecen en el texto. • Conjetura sobre sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir. • Formula hipótesis de las motivaciones internas de los personajes. • Deduce enseñanzas. • Propone títulos para un texto.
Interpretación	Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Extrae el mensaje conceptual del texto. • Deduce conclusiones. • Predice resultados y consecuencias. • Formula opiniones. • Diferencia los juicios de existencia de los juicios de valor. • Reelabora el texto escrito en una síntesis propia.
Valoración	Formula juicios basándose en la experiencia y valores	<ul style="list-style-type: none"> • Capta sentidos implícitos. • Juzga la verosimilitud o valor del texto. • Separa hechos de opiniones. • Juzga la realización del texto. • Juzga la actuación de los personajes. • Emite juicios estéticos
Creación	Se expresa con ideas propias, integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad	<ul style="list-style-type: none"> • Asocia las ideas del texto con ideas personales. • Reafirma o cambia su conducta. • Formula ideas y rescata vivencias propias. • Hace nuevos planteamientos. • Aplica principios a situaciones nuevas o parecidas. • Resuelve problemas.

Fuente: Manual de Comprensión Lectora del Ministerio de Educación del Perú (2006), págs. 31-32.

1.4.2. Enseñanza de la lectura asistida por ordenador (ELAO).

El modelo de ELAO se fundamenta en la teoría de la Psicología Cognitiva, la misma que enfatiza la interactividad, porque al contacto con la máquina, “el alumno debe realizar un proceso de búsqueda, elección e interacción con el ordenador para obtener la respuesta correcta” (Pérez I. 2004, pág. 83).

El papel que juega el ordenador puede ser doble: herramienta o tutor. Usando el ordenador como herramienta, la máquina actúa como ayudante del alumno para llevar a cabo la realización de una tarea; por el contrario, como tutor se establece una notable diferencia: como tutor, el ordenador es el que tiene el control sobre la práctica y las actividades destinadas a mejorar las destrezas de la segunda lengua y ahí radica la diferencia entre la práctica mecánica y la práctica significativa (Pérez I. 2004). “En el caso de la práctica significativa, el alumno adquiere el control interactuando principalmente con las personas y llevando a cabo actividades en relación con el uso de la segunda lengua” (Pérez I. 2004, pág. 103).

Las actividades reproductivas (tradicionales), como por ejemplo tareas sintácticas como desarrollo de vocabulario, selección entre múltiples respuestas, manipulación de textos, completar huecos. Por oposición, tareas constructivistas como la construcción del propio conocimiento “a partir de la interpretación personal que el alumno hace del mismo en función de los conocimientos anteriores mediante la interacción con otros o con el medio (Pérez I. 2004, pág. 108).

Esto es muy útil considerar, porque en el Internet se encuentra de todo, hasta basura virtual, porque lo que es necesario sopesar entre cantidad de información con calidad de información.

Hay muchas diferencias entre la lectura en los textos impresos y la lectura en virtual, por ejemplo en el internet la lectura es más dinámica y móvil. Por lo que hay que considerar algunos aspectos de la lectura en internet.

- Nuevos tipos de textos. Cuando leemos en línea procesamos muchos textos distintos, a menudo acompañados de imagen y sonido. Fainholc (2004) en Murillo (2009) escribe que en Internet encontramos nuevos géneros y “narrativas”:

- Multimedia: formatos múltiples para la presentación de la información (textos, gráficos animados, vídeos).
- Hipermedia: Sistemas informáticos que permiten enlaces múltiples, para navegar por ellos de forma no lineal.
- Hipertexto: pantallas organizadas formadas por textos, diagramas, imágenes fijas y tablas, es el que más abunda en Internet, texto formado por muchos textos electrónicos conectados entre sí por nexos; es multimodal, ya que suele ir acompañado de imágenes, gráficos y, con frecuencia, vídeos.

Nuevas formas de leer:

La lectura en internet es multilínea. Giovannini, (1996) en Murillo (2009) nos presenta dos formas de leer un texto en internet: La primera forma de leer (skimming) se suele adoptar cuando se pretende entender la idea general de un texto. La segunda, (scanning) cuando lo que se quiere es obtener información sobre puntos concretos.

Pérez I. (2004) sostiene que en el acto de leer se activan dos procesos: procesos de nivel inferior (lower level), que conciernen a la decodificación y el reconocimiento; los procesos de nivel superior (higher level) que “activan procesos de comprensión en el que hacen uso del conocimiento previo del lector y las estrategias lectoras de inferencia” (Pérez I. 2004, pág. 20).

Que en los procesos de nivel inferior se dan los siguientes mecanismos: el acceso al léxico (reconocimiento de palabras), análisis sintáctico que es importante para la comprensión de las frases y en un tercer momento, el análisis semántico, referido a la construcción del significado (Pérez I. 2004). Por lo tanto, palabras, frases y el significado, son la esencia del nivel inferior de comprensión lectora. Este nivel está relacionado con la memoria de trabajo, memoria de cortos periodos y mantenimiento temporal de la información y sus procesos.

Que en los procesos de nivel superior se dan los siguientes mecanismos: coordinación de las ideas del texto con el objeto de formar una representación del significado del texto y “sobre este modelo emergente del texto el lector comienza a construir su propia interpretación del texto como variable dependiente de los conocimientos previos, inferencias y motivaciones” (Pérez I. 2004, pág. 22).

Además de estas consideraciones, es importante resaltar los principios de la propuesta psicolingüística que Pérez I. (2004) cita textualmente a Goodman, Clarke y Silberstein (1977: 137).

- La lectura es un proceso que el lector utiliza su conocimiento del vocabulario, sintáctico, discursivo y del mundo.
- La lectura usa dos componentes: el proceso del comprender y el producto del comprender.
- La lectura implica una interacción entre pensamiento y lengua.
- Es más oportuno emplear textos semánticamente más completos que textos cortos que son incompletos desde el punto de vista conceptual (Pérez I. 2004, pág. 25).

El argumento que aquí se sostiene es en favor del ejercicio del pensamiento en la práctica de la lectura comprensiva, tal como se expresara Vigotsky en su obra “Pensamiento y lenguaje”; que el lenguaje es un ejercicio del pensamiento. En ese sentido, la lectura es una interacción con el pensamiento. El argumento tampoco va en la predilección sobre uno de los dos niveles (inferior y superior del pensamiento), porque:

“La lectura sería un proceso interactivo, ya que los datos que se necesitan para activar los esquemas mentales proceden en primer lugar de los procesos de nivel inferior (ej. El reconocimiento de las palabras) y a continuación intervienen los procesos de nivel superior (ej. Inferencias) con objeto de facilitar su asimilación por el lector” (tomado de Carrell 1982 por Pérez I. 2004, pág. 27).

Importantes investigaciones teóricas aporta Pérez (2004) en favor del argumento del ejercicio de la lectura engarzado con el conocimiento previo, basadas en la teoría de los esquemas mentales de Carrell (1983b), para finalmente promover dos estrategias básicas en la enseñanza de L2.

Promocionar en el estudiante el correspondiente conocimiento previo necesario para enfrentar el texto en cuestión, sobre todo si se trata con el contenido de la segunda lengua.

El profesor debe enseñar estrategias que permitan al lector acceder y utilizar ese conocimiento previo en favor de la comprensión del texto (tomado de Carrell 1983b por Pérez I. 2004, pág. 31).

Por otro lado, se debe ejercitar la lectura intensiva del texto para ejercitar actividades como vocabulario, gramática, coherencia, comprensión para que el alumno adquiera habilidades lectoras y pueda expresarse con fluidez. En cambio, la lectura extensiva se usa como motivación al estudiante a disfrutar de la lectura enfrentándose a una variedad de textos (Pérez I. 2004, pág. 33).

1.4.3. Estrategias comprensivas para la enseñanza del inglés

En el ámbito de la enseñanza del inglés con fines específicos, no son pocos los autores que insisten en la necesidad de diseñar modelos de instrucción o entrenamiento para ayudar a los estudiantes a ser conscientes de las estrategias de lectura que pueden usar para mejorar la calidad de su comprensión lectora.

Carriendo, N. y Tapia A, J. (1994) citan a Carrell, Pharis y Liberto (1989), quienes llevaron a cabo un estudio en el contexto de inglés como segunda lengua para examinar los efectos combinados de un entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora. Los resultados mostraron que los efectos combinados de un entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas fueron efectivos en mejorar la comprensión lectora.

El método original, como lo diseñaron Palincsar y Brown (1984) en Carriendo, N. y Tapia A, J. (1994) que consiste en el desarrollo sistemático de 4 (cuatro) estrategias de lectura: resumir, preguntar, clarificar y predecir. Estas cuatro estrategias, de acuerdo al estudio, se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios: son estrategias usadas espontáneamente por buenos lectores, sirven como medios de monitoreo de comprensión y mejoramiento de la comprensión y cada estrategia puede ser usada en respuesta a un problema concreto en la comprensión del texto.

A continuación se presentan las estrategias que se podrían aplicar en la enseñanza del inglés, mediante la metodología de la lectura comprensiva.

a) Hacer conexiones entre lo nuevo y lo conocido

Estrategia que parte de la teoría del esquema de la psicología cognitiva. Se trata que los lectores puedan acceder a sus conocimientos previos para relacionarlos con los

conceptos que leen o van a leer y así relacionar lo nuevo leído con lo ya conocido por la experiencia, y construir un conocimiento significativo.

b) Visualizar

Implica la interacción entre el texto y el lector que visualiza en forma de imágenes los significados que comprende. Estimula la imaginación, y permite crear procesos de identificación con la acción del texto. Aquí, recordemos la importancia de construir buenas imágenes mentales desde la línea de Perkins, para desarrollar la comprensión en los estudiantes.

c) Explicando el significado de vocabulario:

Se puede mostrar figuras, carteles a los estudiantes, se puede utilizar mímicas o gestos. En algunos casos se pueden traducir palabras o frases pero no es conveniente traducir las frases idiomáticas. La clave para explicar algún significado efectivamente es escoger el mejor método, algunos profesores usan una mezcla de todas estas técnicas. Por lo tanto, el hacer preguntas es esencialmente importante puesto que permiten determinar si nuestras explicaciones han sido efectivas o no.

- **Explicando la construcción del lenguaje:**

Para demostrar el énfasis de una palabra y oración se puede realizar con el ritmo de los brazos. Para la entonación se puede “dibujar” la melodía en el aire.

Para algunos estudiantes esto será suficiente para entender pero para otros será necesario escribirlo o utilizar la tecnología, se puede proyectar o utilizar la pizarra inteligente. La ventaja es que se puede guardar o imprimir para que el estudiante lo pueda revisar en algún otro momento. Sin embargo, se necesita tener cuidado al enseñar la construcción gramatical a los estudiantes, será fácil siempre y cuando se utilice un lenguaje sencillo que ellos encuentren sencillo de comprender.

- **Práctica y practica controlada:**

Se pide a los estudiantes que practiquen el lenguaje que ellos están estudiando para que lo puedan utilizar al hablarlo o escribirlo. Mientras lo hacen podemos corregir para que les quede claro y lo interioricen para cuando pase del período corto de

memoria al período largo de memoria ellos puedan recordar el uso correcto de la estructura del lenguaje (Harmer J., 2007).

- **Enseñando gramática:**

Por ejemplo si queremos enseñar el Presente Simple para acciones de rutina, podemos mostrar figuras de una rutina diaria de una persona que realiza actividades todos los días a la misma hora. Mostramos la primera figura y se hace énfasis en la forma gramatical, de ahí en adelante se muestran las siguientes y se les pide que formen oraciones de lo que están observando.

- **Enseñando pronunciación** (para adolescentes).

Damos la explicación de la tarea. Por ejemplo “que van a escuchar a una mujer pidiendo ayuda a un hombre. Por el énfasis o entonación en la frase, hay que deducir si el hombre decide ayudar o no. La clase analiza la respuesta.

- **Enseñando vocabulario:**

Para principiantes, se pueden mostrar flashcards (tarjetas con dibujos) señalando y pronunciando la palabra, después podemos enseñar la misma palabra con mímicas. Lo mismo se puede ir haciendo con varias flashcards. Al final se juntan todas las flashcards trabajadas y se pregunta para que los estudiantes las nombren correctamente.

Para niveles intermedios, se puede trabajar con mapa conceptual para que vayan formando su propio árbol de vocabulario. Por ejemplo, si se está trabajando la unidad de la casa, en medio de puede poner la palabra house (casa) y los estudiantes completan el mapa conceptual con las dependencias de la casa y lo que encontramos en cada una de ellas.

Para niveles superiores, podemos pedir más responsabilidad a los estudiantes para decidir que palabras usar en un ejercicio. Por ejemplo si la unidad habla del clima, se interactúa con ellos e indican cuál es su clima favorito. Después se les facilita una serie de palabras que tengan que ver con el clima las mismas que utilizaran para

completar una tabla. Se les pide que investiguen significados de palabras o frases, en un diccionario o internet para completar el ejercicio.

Finalmente, debemos tener cuidado cuando corregimos errores. No es apropiado corregir en el momento que los estudiantes están interactuando porque interrumpe su actividad. En todo caso, al final se puede decir algo muy puntual pero con mucho tino para no humillar al estudiante (Harmer J., 2007).

d) Hacerse preguntas

Implica cuestionarse sobre aspectos de contenido del texto, antes de leerlo, durante la lectura, y al final de la lectura. Este tipo de estrategia se basa en el modelo de Active Comprehension de Singer, en Carriendo, N. y Tapia A, J. (1994) que promueve que los mismos lectores se hagan preguntas sobre el texto. Este proceso implica el control de la comprensión; por ejemplo, plantear una cuestión ante una duda, ya sea de interpretación, de tipo lingüístico, de vocabulario, etc., pero también para hacer inferencias sobre lo que se lee tal y como se explica en la siguiente estrategia. Se trata, por lo tanto, de visibilizar lo que se quiere enseñar; para poder enseñar algo es necesario hacer “visible” eso que nos proponemos enseñar. Por ello, se debe desarrollar recursos instruccionales para enseñar a los alumnos a “dialogar consigo mismos” mientras leen y, por tanto, a crear objetivos de lectura, a revisar si los están alcanzando (supervisar) y a evaluar por sí mismos los resultados obtenidos, mediante la estrategia de las preguntas generadoras o guías de aprendizaje.

e) Generación de inferencias

Implica leer entre líneas, y esto a su vez, implica hacerse preguntas. Así el lector hace sus propios descubrimientos sobre el contenido sin que el autor del texto lo diga explícitamente. Implica también hacer predicciones sobre lo que vendrá. En relación a la estrategia de hacerse preguntas para hacer inferencias, se pueden generar diversos tipos de preguntas, elaboradas tanto por el lector como por el autor del texto.

Por ejemplo:

- Preguntas que requieran enlazar dos conceptos presentes en el texto.

- Preguntas que requieran enlazar un concepto mencionado en el texto con otro que no lo esté.
- Preguntas de respuesta literal, donde la respuesta se encuentra en el mismo texto, y no requiere elaboración personal.
- Preguntas que requieran una respuesta elaborada y personal, tomando informaciones del texto, y que además implique los propios conocimientos del lector para poder elaborarla.

f) Determinar lo importante

Tiene que ver con identificar el tema y la idea principal de un texto. El tema es la respuesta a la pregunta “¿de qué trata el texto?”. En cambio, la idea principal es la frase que incluye el tema principal del texto pero también incluye lo que se dice sobre el tema: la intencionalidad del autor. Es decir, la idea principal sería la respuesta a la pregunta “¿cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar en relación al tema?”

g) Sintetizar la información:

Se trata de crear un texto nuevo a partir del original, pero de forma resumida. Implica extraer lo esencial del texto. Se utilizan procesos de omisión y selección de información, los mismos procedimientos requeridos para determinar lo que es importante; omitir lo prescindible y seleccionar lo importante.

CUADRO No.10
PROCESOS Y ESTRATEGIAS

1.4.4. Punto de encuentro webquest, lectura comprensiva y enseñanza del inglés.

	PROCESO DE LA WEBQUEST	PROCESO DE LA LECTURA COMPRENSIVA	ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES
1	INTRODUCCION <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos • Contexto • Información básica • Pregunta central • Recursos 	NIVEL LITERAL Información explícita del texto: <ul style="list-style-type: none"> • Nombres • Datos • Ideas principales • Secuencia de acciones 	Enseñanza del vocabulario: Visualizar en forma de imágenes, mímicas, gestos los significados. Realización de un mapa conceptual para que vayan formando su propio árbol de vocabulario. Utilizar la estrategia de las preguntas generadoras o guías de aprendizaje. Identificar tema, idea principal. <ul style="list-style-type: none"> • Percibir • Ordenar • Nombrar • Analizar
2	TAREA Actividades Productos a crear: <ul style="list-style-type: none"> • Texto • Debate • Mapa • tríptico 		
3	PROCESOS: Pasos para la tarea <ul style="list-style-type: none"> • Localización guiada de la información <ul style="list-style-type: none"> ○ Percepción ○ Transformación ○ Producción 	NIVEL INFERENCIAL Buscar relaciones más allá de lo leído <ul style="list-style-type: none"> • Explicar el texto • Relacionar con experiencias • Hipótesis • Ideas nuevas • Conclusiones 	Crear nuevo texto a partir del texto original. <ul style="list-style-type: none"> • Resumir • Predecir • Describir • Comparar • Categorizar
4	EVALUACION Parámetros y criterios <ul style="list-style-type: none"> • El proceso • El equipo • El producto 		<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar • Juzgar • Criticar
5	CONCLUSION: Síntesis final		

Fuente: elaboración de la autora de tesis.

Esta estrategia (Wood, Robinson: 1983) en Carriendo, N. y Tapia A, J. (1994) se relaciona con la importancia de ejercitar el vocabulario que aparecerá en el texto, a fin de facilitarle al niño la oportunidad de aplicarlo en un contexto significativo, a través de variados ejercicios orales que le enseñarán a ampliar sus estructuras semánticas, sintácticas y fonológicas. Y por último, conducir al niño a la práctica de la habilidad de predicción, motivándolo para que él anticipe los hechos que sucederán en la lectura, a través de las palabras del vocabulario que se ejercitaron con anterioridad.

Esta actividad a su vez, despierta en el niño su interés por conocer la información que le proporcionará el texto. De esta manera el niño elimina las alternativas improbables, reduciendo así, el rango de error de sus predicciones.

Gastes y Blanchard, en 1981, en Carriendo, N. y Tapia A, J. (1994), afirmaron que cuando el profesor desarrolla el vocabulario de un texto antes de su lectura, reduce la exigencia de decodificación, permitiendo al alumno poner mayor énfasis en la comprensión.

Procedimiento

Esta estrategia consta de siete pasos que involucran las tres áreas planteadas anteriormente (vocabulario, lenguaje y predicción).

Desarrollo de Vocabulario (V)

- a) Examinar el texto de lectura y seleccionar aquellas palabras que son importantes y las que pueden causar dificultades en los alumnos.
- b) Anotar la destreza que se quiere enfatizar en la unidad (ej. Irregular verbs, etc....) y pensar de qué manera pueden ser asociadas las palabras del vocabulario elegidas.
- c) Escribir estas palabras en tarjetas individuales para que sean leídas en voz alta por los alumnos o por el profesor a fin de permitir su familiarización, reconocimiento y comprensión.
- d) Colocar las tarjetas en una mesa delante de los alumnos y explicarles que estas palabras las habrán de encontrar en el texto seleccionado. Entonces se realizarán actividades orales en que el alumno, usando la tarjeta, deberá responder preguntas o completar oraciones.

Desarrollo del lenguaje (L)

- a) Desarrollar el lenguaje oral a partir de preguntas que se relacionen con aspectos tales como sinónimos, antónimos, categorizaciones, homónimos, elementos gramaticales, fonológicos, etc.

Predicción (P)

a) Pedir a los alumnos que usen estas palabras del vocabulario para predecir de que podría tratarse el texto, o si parte de la historia ha sido leída, anticipar lo que podría venir luego.

b) Realizar preguntas predictivas basándose en:

Caracterización, lugar, ánimo o sentimiento, realidad o fantasía, acontecimiento, etc.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

Uno de los objetivos de la presente investigación, es indagar la calidad de la comprensión lectora en el grupo objeto de estudio y, en base a la constatación de la realidad, aplicar una metodología que atienda las posibles deficiencias lectoras del inglés, desde la línea de las webquest.

Para abordar este y otros objetivos de investigación en el presente capítulo se trabajará desde la línea contextual, centrándose sobre todo en la descripción de la muestra en relación con el entorno geográfico, social, cultural, dentro del ámbito local, nacional y de las nuevas tendencias relacionadas con el tema de las webquest. Se pretende también, analizar las investigaciones que se han realizado dentro de esta temática. El abordar desde esta línea, nos permitirá trabajar el pensamiento sistémico, pues al observar un problema de estudio relacionado con los diversos elementos en contexto, ayuda a dar una visión holística al problema tratado.

El método a emplearse en el presente capítulo va de lo particular a lo general (sin necesariamente entender que se trate de relacionar de lo concreto a lo abstracto). Desde la lógica del trabajo, se ve la necesidad de tratar primero el caso de estudio, trabajar la realidad institucional en donde se encuadra el grupo investigado, luego el entorno socio cultural de la familia, terminando con la línea pedagógica en la dimensión salesiana que trasciende a lo local y, las políticas educativas ministeriales que orientan la línea que se debe seguir para actuar en consonancia. Para ello, fue necesario basarse en técnicas de observación y sus instrumentos en relación; indagar documentos institucionales que ayuden a esclarecer o entender ciertos aspectos del fenómeno estudiado y las posibilidades en el accionar de la propuesta a plantearse más adelante; la revisión de artículos especializados en la línea que marquen las tendencias actuales de la didáctica guiada por las Tics.

2.1. El perfil de los alumnos:

Todos los estudiantes de la Institución han empezado a estudiar inglés desde los cinco años (al menos quienes se iniciaron en ella, desde Primero de Básica), y otros

más temprano. Los alumnos que conforman el grupo muestra, han tenido ocho, nueve y diez años de aprendizaje del idioma de inglés, con una carga horaria de cinco horas semanales en la escuela (Primero a Séptimo de Básica) y siete horas, en un tiempo, hoy igual, cinco horas. Cada hora contempla 45 minutos de duración para la tarea del aprendizaje. Con esa carga horaria y la cantidad de años estudiados es ponderable esperar resultados óptimos del proceso; en muchos casos, los estudiantes complementan el aprendizaje del inglés en academias especializadas en el idioma para lograr su dominio.

TABLA N° 1
POBLACIÓN ESTUDIANTIL

CURSOS	PARALELOS	CANTIDAD POR PARALELO	TOTAL
8°	A-B-C-D-E	47	235
9°	A-B-C-D-E-F	44	264
10°	A-B-C-D-E	44	220
TOTAL	16		712

Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa, año lectivo 2012-2013 (Guayaquil).

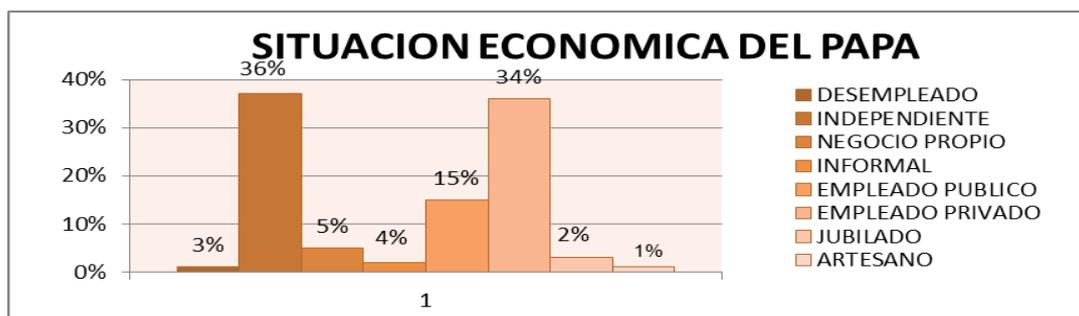
Cabe recalcar que la población de estudiantes para los cuales se trabaja esta metodología de las Webquest, como alternativa innovadora para facilitar el aprendizaje del inglés mediada por las Tics, conforman tres cursos (octavo, noveno y décimo), cada uno de los cuales tienen entre cinco y seis paralelos; por lo tanto se está hablando de 16 grupos, cada uno con un total aproximado entre 42 y 47 estudiantes por curso constituyendo un grupo que pedagógicamente es una “masa” de estudiantes, limitante significativa en la hora de aplicar ciertas metodologías grupales difícil de atender las diferencias en medio de tanto enjambre de estudiantes. Cabe agregar, que el nivel de apropiación del inglés por parte de los estudiantes no es homogéneo y desde este ángulo, conviene utilizar una metodología apropiada para atender sus falencias.

En referencia al aspecto etario de los estudiantes en mención, el grupo considerado para nuestro estudio, es de adolescentes, pues oscilan sus edades entre 11 y

14 años. Por otro lado, nuestra institución aplica la coeducación y por ello, la presencia significativa y actuante de las estudiantes es muy importante. Por cada siete alumnos del sexo masculino, hay una estudiante.

2.2. El escenario del grupo: el entorno social

GRÁFICO N° 1

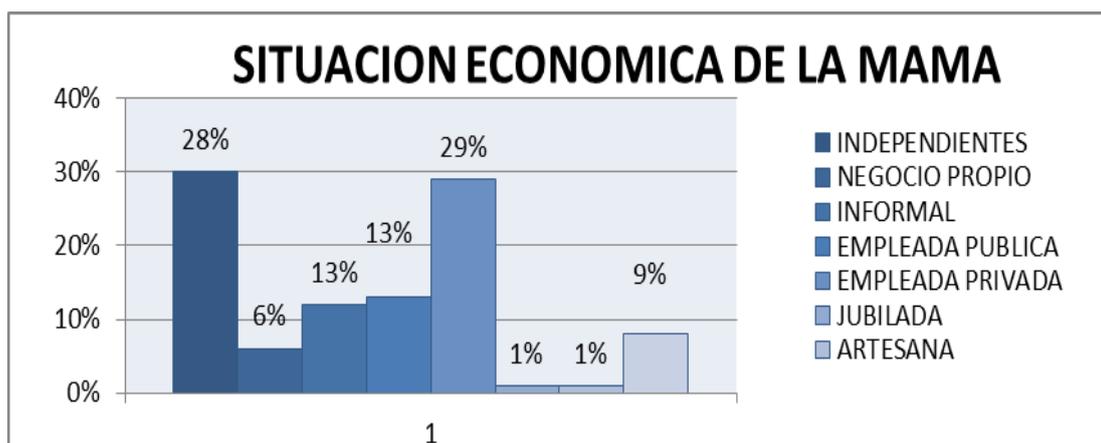


OCUPACIÓN DEL PADRE DE FAMILIA

Fuente: Belkis Moreira, visitadora social DC Guayaquil, 2012

Están distribuidos en las siguientes ocupaciones Independientes 37%, Empleados Privados 36%, Empleados Públicos 15%, Negocio Propio 5%, Desempleados 3%, Informales 2%, Artesanos 1%, Jubilados 1%.

GRÁFICO N° 2



OCUPACIÓN DE LA MADRE DE FAMILIA

Fuente: Belkis Moreira, visitadora social DC Guayaquil, 2012

Están distribuidas en las siguientes ocupaciones Independientes 31%, Empleados Privados 33%, Empleados Públicos 13%, Negocio Propio 6%, Informales

11%, Artesanos 1%, Jubilados 1%. Observamos que el porcentaje de nivel crítico es muy reducido. Es la misma tendencia en la situación económica de la madre.

Los datos examinados sobre la realidad socioeconómica del grupo general de los Padres de Familia nos llevan a interpretar situaciones van a coadyuvar en los procesos educativos de sus representados, siendo la Institución de carácter privado en un 89%, el apoyo económico, el tiempo y la responsabilidad que entregan constituyen un soporte que facilita el desenvolvimiento de dichos procesos, al mismo tiempo que se involucran en los mismos.

2.3. Lo Institucional

La institución en la que se elabora el presente estudio investigativo es la Unidad Educativa Fisco misional Domingo Comín se encuentra localizada en una zona educativa, pues coexisten numerosas instituciones regentadas por comunidades confeccionales religiosas (dominicanas, marianitas, salesianos, etc.). En la zona aledaña a la Institución se encuentran los colegios Cristóbal Colón y Margarita Bosco, tres instituciones que pertenecen a una sola obra salesiana “La Casa Don Bosco”. Es necesario precisar el entorno sociocultural del grupo objeto de investigación, porque, según se expresa Jesús Beltrán (1995); “el aprendizaje es una actividad relacionada con los entornos culturales”. Por ello, es importante iniciar la exposición contextual conociendo la historia de la Institución en donde se educan nuestros estudiantes.

2.3.1. Los Orígenes

La Unidad Educativa Salesiana “Domingo Comín” comienza su historia con el aporte heroico de sus gestores, ubicado en un barrio popular de la ciudad de Guayaquil, el barrio Cuba. El Padre Dante Semproni, quien con generoso aporte de constancia y entereza “realiza la compra del terreno en el lugar que se gestó lo que es la Unidad Educativa Salesiana Fisco-Misional “Domingo Comín”, con su oferta educativa a favor de las clases menos favorecidas de los diferentes barrios marginales de la ciudad de Guayaquil” (PEI 2013, pág. 1).

Comienza su vida Institucional, cuando el P. Dr. Cayetano Tarruel, consigue el permiso de funcionamiento, autorizado por la Dirección de Educación, mediante el acuerdo No.60 del 23 de mayo de 1952.

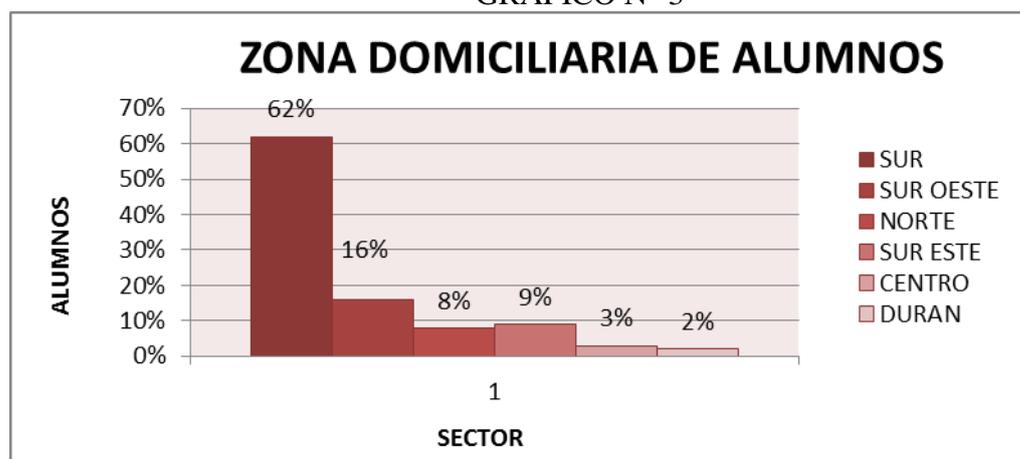
Circunstancias, aportes, cambios que ayudan al crecimiento institucional ocurren en los años 1988, bajo la rectoría del P. Celso Pontón, comenzó a funcionar el Bachillerato en Ciencias, Físico-Matemáticas y Química-Biológicas, mediante Acuerdo No. 046. En 1992, con el P. Bolívar Jaramillo Azanza se da un cambio copernicano, pues fue el gestor del Bachillerato Técnico, con el aporte de la Cámara de la Pequeña Industria y mediante el acuerdo Ministerial No. 0087, se autoriza el Bachillerato Técnico Industrial, Especialidad Electrónica. Desde el 2000 comienza la coeducación, marcando un hito en la historia educativa de las instituciones salesianas del Ecuador (PEI Domingo Comín, 2013, pág. 1).

En la actualidad, la Unidad Educativa atiende a 751 alumnos de educación primaria, 1257 de educación secundaria, con 93 docentes capacitados que atienden a una población de 2008 estudiantes. En la actualidad, se forman bachilleres técnicos en las especializaciones Bachillerato con las Figuras Profesionales de “Electrónica de Consumo” e “Instalaciones, Equipos y Máquinas Eléctricas”, y al mismo tiempo, se atiende al proyecto del Ministerio de Educación, el Bachillerato General Unificado.

2.3.2. Zona de influencia de la institución

La Unidad Educativa Salesiana “Domingo Comín” se encuentra situado en la Avenida Domingo Comín 205 y Callejón Daule, cantón Guayaquil, provincia del Guayas.

GRÁFICO N° 3



LUGAR DE PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS.
Fuente: Belkis Moreira, visitadora social (Guayaquil, 2012).

La Unidad Educativa está conformada de alumnos de condición social media, con sus hogares ubicados en la parte Sur de la ciudad, pertenecientes a los barrios populares como los Guasmos, Isla Trinitaria y las Ciudadelas Praderas, Huancavilca, Sopena, Villamil, Valdivia, con el 62%, encontrando también grupos de familias en el Sur Oeste 16% y Sur Este con el 9%.

2.4. Perfil del Profesorado

Los maestros de la institución que trabajan en el área de inglés son nueve, y tienen una preparación de tercer nivel en el área en el que se desempeñan. Todos han realizado seminario, cursos, talleres de actualización en competencias relacionadas con su desempeño. Dos docentes se encuentran terminando sus estudios de cuarto nivel en Gestión Educativa y Educación Superior, respectivamente. Todos los docentes, desde su didáctica han incorporado los audiovisuales para ayudar a los procesos de aprendizaje de los estudiantes; usan con frecuencia el video y la música (imagen, música y palabras). Son ajenos al uso de las webquest.

2.5. Línea pedagógica de la Institución

En el marco teórico se sostiene que el aprendizaje es una variable dependiente de la situación del entorno cultural. Desde este punto de vista, es menester considerar las opciones estratégicas que en la línea curricular van a ser un respaldo a cualquier innovación que se pretenda implementar en beneficio del aprendizaje desde nuestra área académica.

2.5.1. Visión

Nuestra institución pretende ser líder en la capacidad de formar al niño, al adolescente y al joven, en las dimensiones intelectuales, como son su capacidad de razonar, de reflexionar; en sus dimensiones sociales para que sea capaz de amar, compartir y crecer armónicamente como un ser en relación, de anhelar el cambio de una sociedad más justa donde prevalezca el amor y respeto hacia los demás, especialmente a los más necesitados por los cuales vivió Don Bosco; en sus capacidades personales, para que sepa enrumbar su vida con un proyecto de vida personal; en sus dimensiones cristianas, en su capacidad de relacionarse espiritualmente con los demás, con el entorno

y sentirse miembro amado y colaborador en la construcción del reino de Dios (PEI 2013)

La visión opta por la línea formativa íntegra y en este sentido, las Webquest no rompen con esta tendencia, pues podría pensarse que por ser una metodología en relación con la Web, está polarizada en la línea tecnológica. Por eso, la metodología no se circunscribe únicamente a lo técnico, sino que el aprendizaje es considerado en la línea íntegra del desarrollo personal; lo cognitivo, lo afectivo y las tendencias superiores de la persona se salvaguardan por igual, criterio que se contempla de una manera especial en la visión institucional.

2.5.2. Modelo curricular de la UEFS “Domingo Comín”.

La educación básica y el bachillerato del plantel, se proponen consolidar las destrezas en el manejo y utilización de las categorías científicas, prácticas y tecnológicas de modo que al estudiante acceda a valores humanos que le permitan adoptar actitudes de solidaridad, democracia, identidad, honestidad, libertad, responsabilidad y defensa del ambiente” (PEI 2013, p. 40).

Por otro lado, en la línea doctrinaria del PEI se basa en los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, orientada por generadores y ejes curriculares y de utilización de lineamientos metodológicos – pedagógicos, por parte de los docentes, que generen en los estudiantes, futuros bachilleres, una conciencia social, ética y de valores que les permitan desempeñarse en un buen nivel dentro de la sociedad y lograr superarse para el bien individual y social.

Leyendo la línea doctrinaria del PEI se denota la confluencia de las ideas doctrinarias del pensamiento complejo, pues define al currículo como el “Conjunto de componentes de formación y aprendizaje en relación sistémica que permite a los educantes y aprendientes comprender, desde los valores del evangelio, la complejidad de la vida y transformar su entorno mediante procesos de vinculación, totalización y contextualización de conocimientos, experiencias y valores de la realidad natural y social circundante (PEI 2013, p. 50).

2.5.3. Características del currículo

El modelo, plantea las siguientes características:

- **Abierto**, es una construcción conjunta en la que participan el mayor número de actores sociales de la misma institución educativa y de la comunidad en la cual está inserta. Es una visión democrática en el quehacer educativo, donde el protagonista es el criterio comunitario.
- **Flexible**, es ajustable a los cambios pedagógicos, a las necesidades educativas de la comunidad y del medio, así como al manejo de la variable de incertidumbre.
- **Contextualizado**, debe responder a las realidades personales, sociales, políticas y culturales en las que está situada la Comunidad Educativa Pastoral. La visión del pensamiento único y polarizado en una sola realidad se ha desechado.
- **Consensuado**, es producto de la toma conjunta de decisiones y de acuerdos comunitarios.
- **Humanista**, los procesos y contenidos se orientan a la formación de la persona desde el reconocimiento de su dignidad humana y cristiana. Es la esencia de espiritualidad salesiana, base misma del método preventivo.
- **Holístico**, se orienta a la formación armónica y multidimensional de las personas que integran la Comunidad Educativa – Pastoral.
- **Sistémico**, integra en forma interdisciplinaria los procesos, campos y líneas de formación y de aprendizaje (CONESA, 2007, pág. 33).

2.6. Condiciones materiales, ambientales

En el proceso evolutivo, a la institución le costó numerosos años y el aporte de muchas gestiones. Hoy, cuenta con una infraestructura envidiable en cuanto a espacio físico: tiene 4 canchas para la recreación; 4 pabellones con tres pisos cada uno; tiene suficientes aulas para atender a 24 paralelos en la sección primaria y 32 en la sección secundaria. Cuenta con numerosos laboratorios para física, computación, electricidad y electrónica.

En cada aula hay una computadora, un proyector y equipo de sonido. Cada computador tiene acceso a internet. Esto nos permitirá la aplicación limitada de las webquest, y mucho más limitado de las Tics, porque sólo hay un computador para cada paralelo.

Está muy lejos de lograr que cada estudiante, en lugar de tener tanto cuaderno en sus mochilas, simplemente tengan una Tablet para sacar ventaja en tiempo y espacio lo cual facilita las tecnologías. Ciertamente, a futuro será más accesible la tecnología para el proceso del aprendizaje.

2.6.1. Delineamientos del PROSIEC (contexto salesiano a nivel nacional)

Las orientaciones a nivel salesiano para todas las instituciones educativas del Ecuador nos vienen planteadas desde la línea del PROSIEC, el mismo que se plantea los siguientes criterios educativos:

2.6.2. Componentes nucleares del currículo

Contempla el documento, cinco componentes nucleares en torno a los cuales se estructuran todos los demás componentes. La centralidad para la línea salesiana es la evangelización, caracterización esencial que resulta ser irrenunciable ante los requerimientos del Ministerio de Educación. Estos son: “formación y aprendizaje para la comprensión, transformación y evangelización. Los cuatro primeros son propios de la naturaleza humana y el último pertenece a la esfera de la gracia, la misma que ilumina, impregna y perfecciona dicha naturaleza” (CONESA, 2007, pág. 31).

Por lo tanto, contempla el currículo los ejes vertebrados que es la formación humana (formación de la personalidad armónica al servicio de la sociedad), cristiana (mediante la pedagogía que integra lo humano y lo espiritual) y científica de la persona (orientando a la formación de mentes crítica y creativas (CONESA, 2007).

2.6.3. Dimensiones del currículo

No es el propósito, exponer las dimensiones del expone el CONESA, sino hacer un extracto de las ideas fuerza que van en consonancia con el propósito de esta tesis de grado, el desarrollo de la comprensión lectora mediante la aplicación de la metodología de la Webquest.

Desde la dimensión *asociativa*, presenta el CONESA, la intencionalidad de “desarrollar la capacidad de percibir y de vivir en profundidad el valor del otro y de la comunidad”, e “iniciar en el compromiso social, educando en la responsabilidad del bien común” (CONESA, 2007, pág. 35).

Junto a la intencionalidad, también presente propósitos, como aquellos: “Favorecer el conocimiento de sí y el descubrimiento del otro para comprender la interdependencia entre los seres humanos”, y el que más resalta en consonancia con la metodología de la Webquest, “Formar jóvenes con valores y actitudes para el trabajo colectivo” (CONESA, 2007, pág. 36).

Desde la dimensión *educativo-cultural*, podemos resaltar la intencionalidad “Promover una inserción crítica en la propia cultura y suscitar un desarrollo positivo de la realidad cultural proporcionando los instrumentos, conceptos y modos de referencia resultantes del pensamiento científico y de los paradigmas de la época” (CONESA, 2007, pág. 36).

Desde la línea de los propósitos, el CONESA contempla siete, de las cuales resaltamos los siguientes:

- Potenciar el desarrollo holístico de la inteligencias “ nivel de pensamiento crítico, creativo y teórico-práctico;
- Desarrollar la capacidad de comunicarse con mensajes corporales, estético, orales, escritos y otros;
- Cultivar habilidades para procesar (codificar, decodificar) los diferentes tipos de mensajes (CONESA, 2007, pág. 36).

Desde la dimensión educativo-cultural encontramos un lenguaje y un pensamiento que nos ayuda en el soporte de la Webquest, pues contempla la apertura a la cultura mediante el uso y la apropiación instrumentos propios de la cultura y de la época y, las Webquest son ese instrumento idóneo que nos prepara para la presente cultura global, pero desde el desarrollo del pensamiento científico, crítico y creativo.

2.6.4. Innovaciones educativas curriculares

El CONESA también pretende muchas innovaciones curriculares, pero presentamos un extracto de las prioritarias para el propósito de esta tesis.

- Aplicación del **enfoque holístico, sistémico y por procesos** cuya intencionalidad última es la del desarrollo de toda la persona hasta sus estructuras más profundas.
- Praxis de las **metodologías holísticas, sistémicas y procesuales**, contextualizando, totalizando y vinculando el saber.
- **Desarrollo holístico de la inteligencia (DHI)** con especial atención en la formación del pensamiento y de la sabiduría (CONESA, 2007, pág. 40).

Estos criterios señalados desde la intencionalidad del CONESA nos marcan la ruta para juzgar la idoneidad de la metodología de la webquest, para juzgar la calidad formativa que se puede lograr mediante la aplicación de la webquest; ¿hasta que punto aquellas responden a los enfoques holísticos y sistémicos y al desarrollo de la inteligencia? Confluyendo el propósito del CONESA con lo analizado en el Marco Teórico, vemos muchas coincidencias, sobretodo, porque se apunta desde las webquest, al desarrollo de los procesos superiores del pensamiento y del pensamiento crítico y creativo. En este sentido, desde las webquest se responde a este proceso innovador.

2.6.5. Philosophical basis of the English language

Language and communication

Of all creatures on earth, human beings alone have a fully developed language, which enables them to communicate their thoughts in words, and which then can record them in writing for other to read.

Without words, they must resort to mere noises and to physical actions. There is a remarkable difference in the way human's beings and other creatures can communicate heir need and feelings. When we stop to think about it, we realize the langue is involved to some extent in almost everything we do.

In an age of globalization, pragmatic objectives of language learning place an increased value on integrated and dynamic multi-skill instructional models with

a focus on meaningful communications and a the development of nearness' communicative competence.

The study of English as a foreign language wil exposes learners to new educational experiences. They wil then realize the English Learning's is a simple, interesting, and creative process. Furthermore, in the context of schools, where English learning takes place, it is appropriate to increase both self-confidence and a personal development by using it not only form communicative purposes, but also to enhance the students' self-esteem.. This involves cognate, socio-affective and psychomotor skills to ma make the teaching and a learning process more affective.

The rapid evolutions of communications technologies has changed language pedagogy and a language use, enabling new forms of discourse, new forms of authorship, and new ways to create and a participate in communities.

Finally, according to our Philosophy, learning a language widen peoples horizons, and gives them the possibility to choose in life, in such a way, that they are able to serve society with the parameters of excellence and integrity, which is the Salesian purpose (CONESA, 2007, págs. 133-134).

La enseñanza del inglés, desde la perspectiva salesiana es la oportunidad para responder al paradigma multicultural que la educación requiere en un mundo globalizado y en permanente comunicación e interrelación, por lo que se necesitan aplicar las nuevas experiencias educativas y tecnológicas. Desde esta perspectiva, las webquest responden a esta inquietud planteada desde el CONESA.

2.7. Las políticas educativas nacionales

Para conocer el espíritu de la normativa nacional en materia de educación, se invoca los principios, fines y obligaciones que contempla la LOEI, y para la orientación que tiene la presente tesis de grado, se toma aquellos artículos que pueden ser más orientadores.

Art. 2: Principios

Interaprendizaje y multiaprendizaje.- Se considera al interaprendizaje y multiaprendizaje como instrumentos para potenciar las capacidades humanas por medio de la cultura, el deporte, el acceso a la información y sus tecnologías, la comunicación y el conocimiento, para alcanzar niveles de desarrollo personal y colectivo (LOEI, Principios, literal h);

Comunidad de aprendizaje.- La educación tiene entre sus conceptos aquel que reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña y se fundamenta en la comunidad de aprendizaje entre docentes y educandos, considerada como espacios de diálogo social e intercultural e intercambio de aprendizajes y saberes (LOEI, Principios, literal n).

Art. 3: Fines de la educación

El desarrollo de capacidades de análisis y conciencia crítica para que las personas se inserten en el mundo como sujetos activos con vocación transformadora y de construcción de una sociedad justa, equitativa y libre; (LOEI, Principios, literal d);

La proyección de enlaces críticos y conexiones articuladas y analíticas con el conocimiento mundial para una correcta y positiva inserción en los procesos planetarios de creación y utilización de saberes (LOEI, Principios, literal u);

ART. 6: Obligaciones

Asegurar el mejoramiento continuo de la calidad de la educación (LOEI, Principios, literal e);

Garantizar la alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, y propiciar el enlace de la enseñanza con las actividades productivas o sociales (LOEI, Principios, literal j).

Desde la aplicación de las Tics en el aula, como medio y las Webquest como metodología, se estaría respondiendo al principio del inter-aprendizaje y multi-aprendizaje, bases mismas para potenciar la comunicación y transformar la información

en conocimiento; mediante la aplicación del aprendizaje cooperativo, característica esencial de la webquest, se aplicaría el principio de las comunidades de aprendizaje. Por lo tanto, la aplicación de la presente metodología va en consonancia y los requerimientos de la LOEI.

La capacidad de poder transformar la información en conocimiento, esa posibilidad de poder “hacer algo con la información”, la transformación de la información en conocimiento mediante procesos superiores de pensamiento que nos dicen los autores Tom y March, desarrollan el fin que se propone en la literal d, art., 3 de la LOEI, al referirse al desarrollo de las “capacidades de análisis y conciencia crítica”, desde el desarrollo de la conciencia planetaria, la aplicación de las conquistas culturales mundiales y la inserción de nuestra cultura en el escenario del mundo.

De una manera especial, se está aplicando las obligaciones que nos propone la LOEI, al pretender desde la aplicación de la presente metodología, propender al mejoramiento de la calidad de educación en nuestra institución, ponerla al día en cuestiones tecnológicas desde el área de inglés y se estaría garantizando la “alfabetización digital y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo”.

2.8 Artículos relacionados con las tendencias actuales en la línea de las webquest

La nueva sociedad global, basada en el conocimiento, posee las siguientes características:

- El volumen total del conocimiento mundial se duplica cada dos-tres años;
- Cada día se publican 7.000 artículos científicos y técnicos;
- La información que se envía desde satélites que giran alrededor de la Tierra alcanzaría para llenar 19 millones de tomos cada dos semanas;
- Los estudiantes de secundaria que completan sus estudios en los países industrializados han sido expuestos a más información que la que recibían sus abuelos a lo largo de toda su vida;
- En las próximas tres décadas se producirán cambios equivalentes a todos los producidos en los últimos tres siglos (National School Board Association, 2002, pág. 2), citado por (UNESCO, 2004, Pág. 19).

2.8.1. Clave estratégica, la formación docente: áreas y competencias.

Todos este océano de información y transformación se produce, gracias a las tecnologías de la información y comunicación, por lo que se hace necesario que, desde la educación transformar el plan de estudios y el proceso de enseñanza-aprendizaje para brindar a los alumnos las habilidades que les permitan funcionar de manera efectiva en este entorno dinámico, rico en información y en constante cambio, porque es en la educación en donde confluyen poderosas fuerzas políticas, tecnológicas sociales (UNESCO, 2004).

Por otro lado, la UNESCO centra el éxito de la política de la aplicación de las Tics en la formación docente, táctica irrenunciable para los buenos logros en educación. Dicha formación está basada en tres áreas temáticas, modelo aplicado por los países europeos en la formación docente:

- Contexto y cultura refiere a la cultura y otros factores contextuales que deben tomarse en consideración al momento de integrar la tecnología al plan de estudios de programas de capacitación docente.
- Visión y liderazgo constituye un componente esencial para que la planificación e implementación de la tecnología en los programas de formación docente sea exitosa, y requiere tanto del liderazgo como del apoyo de las autoridades de la institución, sin descuidar la formación permanente.
- Planificación y administración del cambio, que surge como consecuencia del cambiante contexto actual, que se ve acelerado por la propia tecnología (UNESCO, 2004, pág. 47).

La combinación estratégica de estas áreas con otros enfoques guardan estrecha relación con la orientación en la conquista de cuatro competencias, en la medida en que los educadores de docentes se centren en el uso pedagógico de las TICs como forma de apoyar el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo del plan de estudios, incluyendo la evaluación de los alumnos y de los propios docentes:

- Implementar las competencias pedagógicas que permitirán incorporar la tecnología, es de fundamental importancia el contexto local y el enfoque pedagógico individual del docente vinculado al de su disciplina.
- Colaboración y trabajo en red, mediante la capacidad de comprensión crítica de los beneficios del aprendizaje en red y en colaboración dentro y entre las comunidades y los países.
- Aspectos sociales y sanitarios: comprender y aplicar los códigos de práctica legal y moral, entre ellos, el respeto a los derechos de autor y a la propiedad intelectual.
- Aspectos técnicos: usar y seleccionar entre una variedad de recursos tecnológicos los más adecuados para mejorar su efectividad personal y profesional (UNESCO, 2004, págs. 47- 50).

2.8.2. Estándares de referencia para la implementación de las Tics en la formación docente.

La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) ha desarrollado un conjunto de estándares que sirven como guía y como medida comparativa para los distintos programas educativos.

(NETS) son Estándares Nacionales de Tecnología Educativa. Cada país los tiene de acuerdo a sus propios objetivos nacionales, pero siempre en consonancia con los requerimientos culturales locales y contextuales.

(NETS*S) describen qué es lo que los estudiantes desde preescolar hasta el doceavo grado¹ deben saber y ser capaces de hacer con las aplicaciones tecnológicas.

(NETS*T) son los estándares de tecnología educativa para docentes que guardan estrecha consonancia con los parámetros estudiantiles.

(NETS*A). Estos conjuntos de estándares sirven como plataforma a partir de la cual los estados, distritos, escuelas e instituciones de formación docente pueden desarrollar sus planes de integración tecnológica a los programas de estudio (UNESCO, 2004, pág. 51).

Desde esta línea diseñada, todos los docentes deben estar preparados para cumplir con los siguientes estándares e indicadores de desempeño:

I. Operaciones y conceptos tecnológicos: Los docentes demuestran una sólida comprensión de las operaciones y conceptos tecnológicos. Los docentes:

A. Demuestran poseer comprensión, habilidades y conocimientos básicos acerca de los conceptos relacionados con la tecnología.

II. La planificación y el diseño de los entornos y experiencias de aprendizaje: Los docentes planifican y diseñan con eficiencia entornos de aprendizaje y experiencias apoyados por la tecnología. Los docentes:

A. Diseñan oportunidades de aprendizaje que utilizan estrategias pedagógicas asistidas con tecnología para apoyar las diversas necesidades de los alumnos y que son apropiadas para su nivel de desarrollo.

B. Aplican nuevos conocimientos derivados de investigaciones recientes sobre enseñanza y aprendizaje con tecnología al momento de planificar entornos y experiencias de aprendizaje.

C. Identifican y localizan nuevos recursos tecnológicos y evalúan su precisión e idoneidad.

D. Planifican la administración de recursos tecnológicos dentro del contexto de las actividades de aprendizaje.

E. Planifican estrategias para guiar a los alumnos dentro de un entorno enriquecido por la tecnología (UNESCO, 2004, pág. 52).

III. La enseñanza, el aprendizaje y el plan de estudios: Los docentes implementan planes curriculares que incluyen métodos y estrategias para aplicar la tecnología como forma de maximizar el aprendizaje de los alumnos. Los docentes:

A. Promueven experiencias de aprendizaje que utilizan la tecnología para abordar los temas incluidos dentro de los estándares de contenido y los estándares de tecnología para estudiantes;

- B. Utilizan la tecnología para apoyar estrategias de aprendizaje centradas en el alumno, que contemplan las diversas necesidades de los estudiantes;
- C. Aplican la tecnología para desarrollar la creatividad y las habilidades de orden superior de los estudiantes;
- D. Dirigen a los estudiantes en actividades de aprendizaje en un entorno enriquecido por la tecnología (UNESCO, 2004, pág. 53).

IV. Evaluación: Los docentes utilizan la tecnología para facilitar una variedad de estrategias de evaluación efectivas. Los docentes:

- A. Aplican la tecnología en la evaluación del aprendizaje de las distintas asignaturas utilizando diversas técnicas de evaluación.
- B. Utilizan los recursos tecnológicos para recoger y analizar datos e interpretar y comunicar los resultados, con el fin de mejorar las prácticas educativas y maximizar el aprendizaje de los alumnos.
- C. Aplican múltiples métodos de evaluación para determinar el uso apropiado de los recursos tecnológicos por parte de los alumnos en el aprendizaje, la comunicación y la productividad (UNESCO, 2004, pág. 54)

V. Productividad y práctica profesional: Los docentes utilizan la tecnología para aumentar su productividad y mejorar su práctica profesional. Los docentes:

- A. Utilizan los recursos tecnológicos para embarcarse en el aprendizaje permanente y en el continuo desarrollo de su actividad profesional;
- B. Se valen de la reflexión y la evaluación continua de su práctica profesional para tomar decisiones acerca del uso de la tecnología como forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes;
- C. Utilizan la tecnología para aumentar la productividad;
- D. Utilizan la tecnología para comunicarse y colaborar con colegas, padres y la comunidad en general, con el fin de nutrir el aprendizaje de sus alumnos.

VI. Aspectos sociales, éticos, legales y humanos: Los docentes comprenden los aspectos sociales, éticos, legales y humanos relacionados con el uso de la tecnología en escuelas. Los docentes:

- A Enseñan y sirven como ejemplo en la aplicación de las prácticas legales y éticas relacionadas al uso de la tecnología;
- B. Utilizan los recursos tecnológicos para permitir y facilitar el aprendizaje de alumnos de diversos entornos culturales, características y habilidades;
- C. Identifican y utilizan aquellos recursos tecnológicos que apoyan la diversidad;
- D. Facilitan el acceso equitativo de todos los estudiantes a los recursos tecnológicos (UNESCO, 2004, págs. 58- 59).

Muy ambicioso el planteamiento europeo, pero de acuerdo con los resultados del TIMSS 2007, alrededor del 60% del alumnado de la Unión Europea tiene profesores en las clases de ciencias que nunca les han exigido utilizar el ordenador para estudiar los fenómenos naturales a través de simulaciones, y el 51% del alumnado ha tenido profesores que nunca le han pedido usarlo para llevar a cabo procesos o experimentos científicos. En octavo curso, aproximadamente al 50% del alumnado sus profesores nunca le han pedido usar el ordenador para ninguno de estos dos tipos de actividades. Los datos corresponden a estadísticas del 2007, y las competencias y estándares europeos, fueron planteadas en el 2003; en cuatro años siguen en los planteamientos en papeles.

Luego vino la crisis económica del 2008, lo que puede haber frenado el avance oportuno en la dirección UNESCO, 2004, pág. 60).

Según PISA 2009, al menos el 50 % del alumnado europeo asistía a centros educativos que contaban con un ordenador por cada dos estudiantes. Estos datos revelan una reducción significativa de las diferencias entre centros en los últimos 10 años, dado que en PISA 2000 la proporción era de entre 25 y 90 estudiantes por cada ordenador en los distintos países.

2.9. Análisis de casos en el contexto externo:

Varios países en Sudamérica han iniciado proyectos para el desarrollo y la integración de las TICs en la educación, pero es notoria la falta de una política nacional que reglamente su uso. El proyecto chileno Enlaces, que se analizará en detalle más adelante, es un enfoque nacional realmente ejemplar.

El caso Argentina

Una de las grandes propuestas sostenidas por el programa OLPC, (One Laptop Per Child, ww.olpc.org), originado en el MIT con el impulso de Nicholas Negroponte, director del Media Lab, plantea un ambicioso propósito de incorporar millones de computadoras portátiles de muy bajo costo, pero de gran utilidad en las escuelas primarias del mundo en desarrollo.

Tal es el caso de Argentina que en el 2006, se estaba negociando la incorporación de 1 millón de equipos en las escuelas públicas, con la única ambición de disminuir la injusta “brecha digital” del país sudamericano, (Battro A., 2006).

El caso Costa Rica:

Se puede notar que Costa Rica es el único país en la región (Sur-Centro América) donde Internet está protegida por la Constitución, luego de que la Corte Suprema estableciera que “el acceso a estas tecnologías se convierte en un instrumento básico para facilitar el ejercicio de derechos fundamentales como la participación democrática (democracia electrónica) y el control ciudadano, la educación, la libertad de expresión y pensamiento, el acceso a la información y los servicios públicos en línea, el derecho a relacionarse con los poderes públicos por medios electrónicos y la transparencia administrativa, entre otros” (UNESCO 2011), citado por (Rivero Yayera, 2011, pág. 4).

En el documento “Tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) y el futuro desarrollo de Costa Rica: el desafío de la exclusión”, los autores Monge R. & Hewitt J., (2004), ven con preocupación el poco desarrollo tecnológico, pues el crecimiento es “tan sólo 1,8 puntos porcentuales por año, implica que, de mantenerse el status quo, será necesario esperar 45 años más para alcanzar una cobertura total (es decir, del 100 por ciento) en este importante servicio” (Monge R. & Hewitt J., 2004,

pág. XIV) y presentan la brecha digital como evidencia de retraso y subdesarrollo y presenta como tarea nacional, el enfrentarse a la brecha digital y la prioridad de acceso al desarrollo tecnológico. Eso, hace diez años.

Presenta también el documento la tesis de que, las innovaciones tecnológicas afectan el desarrollo sostenible de las comunidades y los retos que representa la Internet para el futuro desarrollo social y cultural de los países de América Latina. En materia de educación, ven en las Tics, el apoyo “al aprendizaje y a la toma de decisiones, y acciones relacionadas, lo que constituye la verdadera contribución al desarrollo” (Monge R. & Hewitt J., 2004, pág. 5).

2.10. Investigaciones científicas en la línea de las webquest

La tesis doctoral de Yuridia Paulina Rivera Patrón, con el tema “Evaluación de las WebQuest como herramientas didácticas en la Educación Superior” en la ciudad de Salamanca, año 2009, desarrolla el tema netamente enfocado en la óptica de la Universidad centrándose en la formación universitaria y profesional (capítulo I), el papel de la universidad y las competencias que pretende desarrollar (capítulo II), la orientación hacia la formación del profesorado para la integración de las tics (capítulo III).

En el capítulo IV argumenta de las teorías, las Webquest como herramienta didáctica para el desarrollo de competencias. Presenta los Antecedentes y características de las WebQuest, orienta el discurso en presentar las WebQuest un recurso didáctico para promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Presenta también la Estructura y componentes de las WebQuest. Finalmente, presenta los criterios para el diseño y evaluación de una WebQuest (Rivera P. Yuridia, 2009).

Otra tesis de grado doctoral de Pérez P. Eva, (2006), titula “Las webquest como elemento de motivación para los alumnos de secundaria obligatoria en la clase de lengua extranjera (Inglés)”, de la Universidad de Barcelona.

Pérez enfoca su tesis desde una metodología destinada al aprendizaje del inglés de los alumnos de la sección secundaria. Su enfoque teórico se centra en desarrollar ideas clave para fundamentar la motivación como elemento clave en el aprendizaje del

idioma, usando una metodología dinámica y creativa, que basada en el uso de las tics, atiende a los adolescentes caracterizados por una edad inquieta y curiosa.

Dedica otro capítulo a reflexionar sobre las tics y sus aplicaciones en las instituciones escolares, como medios idóneos para la enseñanza del inglés. El capítulo cuarto hace un fuerte énfasis en el enfoque de las Webquest relacionando con el aprendizaje cooperativo y una breve historia de las mismas.

En el capítulo quinto expone todo el diseño de la investigación: paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos en relación con la muestra, como unidad de análisis. La autora presenta un desarrollo experimental de su investigación para luego exponer sus resultados; termina con un capítulo dedicado a las conclusiones.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. La investigación en el ámbito de las webquest

La presente investigación es una respuesta a las principales interrogantes que se formularon en el planteamiento del problema y que serán la pauta de este proceso. Dichas interrogantes centrales, se resumen en tres:

1. ¿Cómo están desarrollados los niveles comprensivos de la lecto-escritura del idioma inglés en los estudiantes de octavo, noveno y décimo de la UES Domingo Comín?
2. ¿Cómo se está conduciendo el proceso metodológico de lecto-escritura del idioma inglés en este momento en la institución salesiana Domingo Comín?

Las dos primeras preguntas, desde un proceso analítico, serán respondidas en la presente investigación de campo mediante la aplicación de las diversas técnicas e instrumentos aplicados oportunamente.

3. ¿Cómo debe ser la webquest como estrategia metodológica orientada a mejorar la comprensión lectora del idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo año de Educación Básica?
 - 3.1. ¿Qué habilidades cognitivas serán necesarias para manejar la información procedente de la lectura?
 - 3.2. ¿Cómo desde la metodología de las Webquest se deben plantear las tareas orientadas en atender los intereses de los estudiantes?

Con la tercera pregunta y sus relacionadas se pretender abordarlas con el desarrollo de la propuesta, que con criterio correctivo e innovador se orienta a atender a la problemática planteada.

Hay un abundante interés en encontrar una relación entre el conocimiento y la aplicación de las webquest en el ámbito didáctico. En el presente caso, se orienta más,

en relacionar el conocimiento de la metodología de las webquest y las posibilidades de aplicar la lectura comprensiva, en la enseñanza de la segunda lengua, el inglés.

Entre las estrategias a aplicarse en el desarrollo de la presente investigación se consideran:

- Evitar el mero uso instrumental de la web, el perderse en teorizaciones abstractas sobre temas irrelevantes, o reducir al mero enfoque del problema planteado.
- Se debe tratar desde el punto metodológico, realizar un trabajo desde el punto de vista sistémico; así por ejemplo, en la tarea de la indagación, se tomará en cuenta la participación de los varios actores involucrados (alumnos, maestros, directivos, padres de familia y técnicos en informática).
- Al aplicar la metodología, privilegiar el paradigma cualitativo sin descuidar el cuantitativo, con la finalidad de orientar el criterio holístico al enfoque del problema desde la línea de las webquest.
- Combinar diversas técnicas, estrategias e instrumentos de estudio en relación al predominio del paradigma a elección.
- Aplicar estrategias metodológicas concretas en función de la integración de los protagonistas del aprendizaje y las estructuras de los grupos y las realidades del aula.

Las razones de cada elección sobre estos procedimientos se presentarán el suficiente apoyo teórico en el que se fundamentan. En la presente investigación de campo, es necesario tomar en consideración algunas variables que se puedan concretar en la aplicación de los diversos instrumentos, distintos actores involucrados:

- El diseño de materiales educativos en la red
- El grado de satisfacción de los alumnos como partícipes de sus acciones formativas
- El papel del maestro en la aplicación y compromiso del desarrollo de la presente metodología.
- Los estilos de enseñanza, aprendizaje y procesos cognitivos
- La comunicación entre los estudiantes

3.2. Enfoque metodológico en el que se sustenta la presente investigación:

Llorenti. M., (2008), citando a Cabero (2004a), sostiene que la aplicación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo son más oportunos en la hora de afrontar el estudio de las tics en apoyo a las didácticas y procesos de aprendizaje. Este procedimiento utilizado se denomina triangulación metodológica secuencial que consiste en “el uso de los métodos cuantitativos y cualitativos para abordar un problema de investigación desde dos perspectivas diferentes” en Morse, (1991), citado por Galera M. (2008, pág. 114).

Desde el enfoque cuantitativo, se pretende analizar las distintas variables consideradas en relación con el problema (como la opinión de los alumnos y padres de familia sobre las mismas). En un segundo momento, se aplicará una evaluación a los estudiantes muestra, para descubrir el nivel de comprensión lectora, como respuesta a la primera pregunta de investigación. En el proceso de tabulación se aplicará la tarea estadística para luego proceder a la interpretar las tendencias y posturas mayoritarias y al proceder a relacionar las distintas variables para inferir conclusiones oportunas.

Cabe concluir, la mejor postura para no errar es aplicar un pluralismo metodológico para coincidir en el criterio del pensamiento sistémico y por ello, en la orientación de la presente tesis se privilegiará el paradigma cualitativo, sin descuidar el cuantitativo:

- Porque se indaga en los actores, las percepciones desde dentro mientras se desarrollan los procesos.
- Porque sobre estos criterios, se deducirán interpretativamente algunas conclusiones, para la elaboración de la propuesta basada en la metodología de las webquest.

3.2.1. Tipos de estudios a aplicarse en esta investigación:

Para poder deducir el tipo de estudio a emplearse, es necesario, examinar la hipótesis y sus variables, ya que según Llorenti M. (2008) éstos vienen determinados por el establecimiento de las hipótesis, las mismas que indican lo se está investigando o tratando de medir. Por ello, se consideran los siguientes tipos de estudio.

Estudio 1 descriptivo: En el diseño del plan de tesis se formuló la hipótesis de la siguiente manera: “La metodología didáctica basada en las Webquest potenciará los procesos comprensivos de la lectoescritura del inglés de los estudiantes”. Esta hipótesis está planteada como hipótesis científica y no estadística.

Al considerar el tipo de hipótesis, ésta es descriptiva, por cuanto Llorenti M. (2008) citando a Bisquerra (2004), considera que las descriptivas “expresan estimaciones más o menos precisas (a modo de expectativas o suposiciones previas, que desconocen si serán o no verdaderas) respecto a los fenómenos, objeto de interés” (Llorenti M., 2008, pág. 184).

Así mismo, Llorenti M. (2008), citando esta vez a Van Dalen y Meyer (1981), añade que estos estudios facilitan recoger información factual que *describe* una situación o fenómeno, *identificar problemas*, realizar comparaciones o *evaluaciones*, *planificar futuros cambios* y toma de decisiones. Como se ven, estas características empatan con las intencionalidades de la presente investigación.

- a) **Unidad de Análisis** o unidad de observación (representan el objeto de estudio) son los alumnos de octavo, noveno y décimo de educación básica de la UEFS “Domingo Comín”.
- b) **Las Variables:** en la formulación de la hipótesis, se evidencian las variables “metodologías didácticas basadas en las webquest” y “procesos comprensivos de la lectoescritura del inglés”.
- c) **Enlace Lógico**, es el término de relación o enlace entre las unidades de análisis y las variables. Es así que la hipótesis no expresa una relación causal entre las variables, pues el verbo “potenciará” equivale a favorecerá, ayudará, beneficiará; expresan una expectativa de cumplimiento.

Al tener una hipótesis descriptiva, el tipo de estudio será descriptivo y es lo que se pretende describir sistemáticamente hechos o características de la población seleccionada.

Estudio 1: Percepciones de los alumnos, padres de familia y profesores: este estudio analiza y describe las percepciones que tienen los alumnos, padres de familia y

profesores con respecto a algunas variables que se les plantea en las preguntas de la encuesta aplicada respectivamente a cada uno de los grupos mencionados.

Estudio 2: análisis de documentos: Para el presente estudio, se toma en cuenta los resultados de una investigación realizada por el CONESA en el año 2005 sobre la realidad pedagógica de los CES en el Ecuador con la intencionalidad de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje del inglés implementando las medidas correctivas.

Estudio 4: estadísticas. Los resultados de las encuestas y pruebas tomadas, serán sometidos a estadísticas para agrupar en proporciones, las distintas tendencias hacia las variables a ser investigadas.

Resumiendo, se expone la relación entre paradigmas, estudios o métodos y las técnicas empleadas en la presente investigación.

CUADRO N° 11
PARADIGMAS, ESTUDIOS Y TECNICA EMPLEADAS EN ESTA
INVESTIGACION

PARADIGMAS	ESTUDIOS	TECNICAS
Cualitativo	Descriptivo, Percepciones de los grupos investigados,	Cuestionarios Escalas de Likert Sistema de categorías
Cuantitativo	Desempeño de los estudiantes Estadísticos	Evaluación Tablas y gráficos

Elaboración: Autora, Abril, 2013

3.3. Fase de la investigación

En esta fase se trata de exponer los diferentes momentos del proceso de trabajo de la presente tesis de investigación.

Luego del planteamiento del propósito general de esta obra, fue importante la exploración de la muy significativa información relacionada con la presente temática, la misma que marcó como una hoja de ruta a seguir, siempre en relación con las variables y elementos relacionados con el problema planteado: metodología de las webquest,

comprensión lectora, aprendizaje, constructivismo, han sido los núcleos temáticos y teóricos desarrollados en el marco teórico.

La fase previa, que es el diseño de los paradigmas, estudios y técnicas a aplicarse en los distintos momentos del proceso, fase ya expuesta en la parte introductoria del presente capítulo. Simultáneo, en esta fase se construyeron los diferentes instrumentos para los distintos tipos de estudio como son: cuestionarios de actitudes en el uso del internet, cuestionario de satisfacción de los estudiantes hacia la didáctica del maestro, prueba diagnóstica de comprensión lectora.

Fase de aplicación y recogida de datos: que comienza con la fase de exploración de las fuentes de información directamente de la plataforma de la nube con la finalidad de familiarizar al investigador con la temática planteada.

Luego se procedió a la aplicación de los distintos instrumentos de acuerdo a las posibilidades de los grupos investigados. Se comenzó con la aplicación del cuestionario de actitudes del alumno frente al uso de las tecnologías en relación con las variables tiempo y uso de la red (redes sociales y/o investigación). La finalidad de este proceder era para determinar el planteamiento del problema de investigación. El siguiente paso que aparece en esta investigación es el análisis de documentos basado en el informe del CONESA, para luego proceder a la aplicación de las encuestas a los alumnos, maestros de inglés y los padres de familia del grupo investigado, como principales involucrados en el problema y como actores parte de la solución.

Fase del análisis de los datos en el que se procede a aplicar la metodología estadística para establecer la categorización, codificación y análisis del contenido. En esta fase se incluye también la interpretación de los datos para que luego se pueda descender a las conclusiones.

Instrumentos para la recogida de la información: Tanto en el proceso de la investigación en general, como en la recogida de información y datos, se han tomado en consideración las variables planteadas en torno al problema: “metodologías didácticas basadas en las webquest” y “procesos comprensivos de la lectoescritura del inglés”.

3.4. Población y muestra

El universo de la presente tesis la conforman 720 estudiantes de 5 octavos, 6 novenos y 5 décimos. El procedimiento empleado para la selección de la muestra se basa en la elección entre los dos métodos existentes (Llorenti M. 2008 cita a Bisquerra 2004), los probabilísticos y los no probabilísticos. Para las características de la presente tesis, se ha decidido por la metodología no probabilística, el mismo que se caracteriza por “un procedimiento informal en función de las intenciones del investigador” (Bisquerra 2004, pág. 148, citado por Llorenti M. 2008). Por lo tanto, el muestreo es intencional.

El criterio para el estilo de selección viene determinado por los siguientes criterios que se especifican a continuación.

- El momento oportuno para la aplicación de los instrumentos de recogida de datos fue inapropiado para mover diferentes grupos de estudiantes de cada curso y paralelo, lo que causaba desorden e importunar en el desarrollo normal de actividades de los demás docentes.
- Era mucho más fácil seleccionar cierto paralelo de cada curso y manejar grupos completos de estudiantes con apoyo de los docentes del área. Por lo tanto, se han seleccionado individuos y grupos, al azar. Es por eso que se seleccionó un paralelo de cada curso, porque, si bien, los grupos son diversos como son diversos los individuos, se entiende que cada curso estaría bien representado por uno de sus paralelos.
- No son las cantidades, sino las características grupales, criterio manejado por las intenciones de esta investigación.

Este procedimiento usado por la investigadora, se apoya en el criterio mantenido en Cabero 1987, citado por Llorenti M. 2008, quien sostiene que este tipo de muestra es muy aplicado en tecnología educativa; el presente tema de tesis, tiene muchísimo que ver con esta disciplina pedagógica.

Como contraparte a la reflexión teórica desarrollada en el capítulo I, es necesario en el presente capítulo presentar los datos que recogidos en el campo, aporten

con la información adecuada para orientar las acciones en favor de la solución del problema planteado.

3.5. Definición conceptual de las variables

V.I. Metodología didáctica basada en las Webquest

“Es un modelo para enseñar mediante el uso de las web, en base a los documentos HTML que se encuentran en la red... que los estudiantes se enfoquen en utilizar la información, más que en buscarla y en apoyar el desarrollo del pensamiento e los niveles de análisis, síntesis y evaluación” (Pérez P. E., 2006, pág. 13).

V.D. Comprensión lectora.

Quispe I., Tapia E. cita a (Defior, 1996) para definir la comprensión lectora como “un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto” (Defior, 1996 en Quispe I y Tapia E. 2012, Pág. 101).

3.6. Operacionalización de las variables

Esta investigación considera que las variables relacionadas con la V. I son:

- la actitud de los alumnos respecto al uso de los medios virtuales,
- las innovaciones educativas implementadas en la institución y la percepción de los alumnos y padres de familia con respecto a las mismas.
- Implementación de los recursos tecnológicos en la metodología didáctica del inglés

Las variables relacionadas con la variable dependiente serían:

- El desempeño de los estudiantes en una prueba de lectura comprensiva del inglés.
- Las características de las metodologías empleadas por los docentes del inglés y las percepciones de los estudiantes respecto de las metodologías aplicadas por parte de sus maestros, etc.
- La percepción de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.

Como metodología de trabajo para la presentación de los datos de información, se pretenden describir de manera independiente, cada variable de la hipótesis con sus respectivos factores correlacionados, desde la percepción de los estudiantes y los padres de familia, para en un segundo momento considerar el criterio de los señores profesores de inglés y terminar con los resultados de las mediciones sobre comprensión lectora.

3.6.1. Percepción de los estudiantes

Año de aplicación de la presente encuesta: septiembre del 2012

Lugar: Aulas de la Unidad Educativa Salesiana Domingo Comín

Paralelos: 8°, 9° y 10° de EGB

Propósito: Recabar información suficiente para deducir conclusiones y pautas para orientar la metodología de las Webquest.

3.6.1.1. Indagación de la variable independiente: aplicaciones de las tecnologías (webquest).

Pregunta N°1: ¿Te sientes satisfecho por las innovaciones tecnológicas informáticas implementadas en nuestra institución, en este año lectivo 2012-2013?

TABLA N° 2

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	91	30	4	5	1	131
Porcentaje	69%	23%	3%	4%	1%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 4



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Según consta en el cuadro y gráfico que siguen a la pregunta, el nivel de satisfacción de los alumnos es muy positiva, ya que el 69% se pronuncia con el mejor criterio, seguido del 23% quien afirman que medianamente. Cabe relacionar esta apreciación con las innovaciones realizadas en la institución, debido a que la Universidad Politécnica Salesiana comparte sus aulas con nuestra Unidad desde el año lectivo 2012-2013, que cuentan con los recursos tecnológicos y la red a fin de facilitar la didáctica de los maestros.

Pregunta N° 2. ¿Te sientes satisfecho con la metodología que emplea tu maestro en el aula?

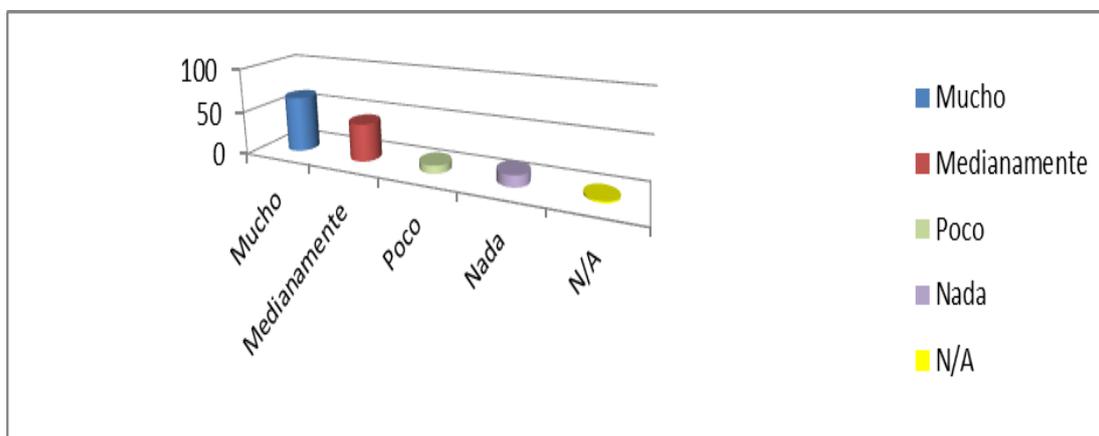
TABLA 3

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	64	43	9	13	2	131
Porcentaje	49%	33%	7%	10%	2%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 5



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: autora

También se constata el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre las metodologías que los docentes emplean en el aula. Al respecto los alumnos se pronuncian con un porcentaje del 49% de mucha satisfacción, mientras que el 33% afirman que medianamente; tan sólo el 10% no están conformes. Esto afirma el criterio positivo de los estudiantes en favor de las metodologías que emplean los docentes en el aula.

Pregunta N° 3. ¿Te consta que ha hayan implementado cambios para mejorar tu aprendizaje, en los dos últimos años en las clases de inglés?

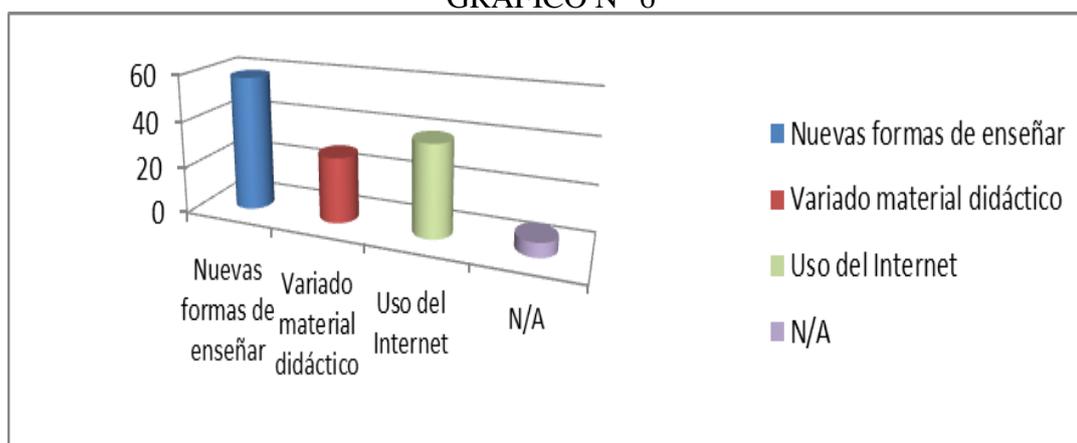
TABLA N° 4

VARIABLES	Nuevas formas de enseñar	Variado material didáctico	Uso del internet	N/A	TOTAL
Frecuencia	58	28	39	6	131
Porcentaje	44%	21%	30%	5%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 6



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: autora

Los alumnos consultados perciben las mejoras pedagógicas en el área de inglés en nuevas formas de enseñar en un porcentaje del 44% seguido del uso del internet en el aula, con un porcentaje del 30%. En comentarios adicionales en los test, los alumnos consideran que se debería usar más el internet y que se aplique más lecturas en el aula. La simple conexión con el internet, sin un proceso no garantiza el éxito de su aplicación.

Pregunta N° 4. ¿Percibes que tu maestro de inglés emplea la tecnología para facilitar y el aprendizaje del inglés?

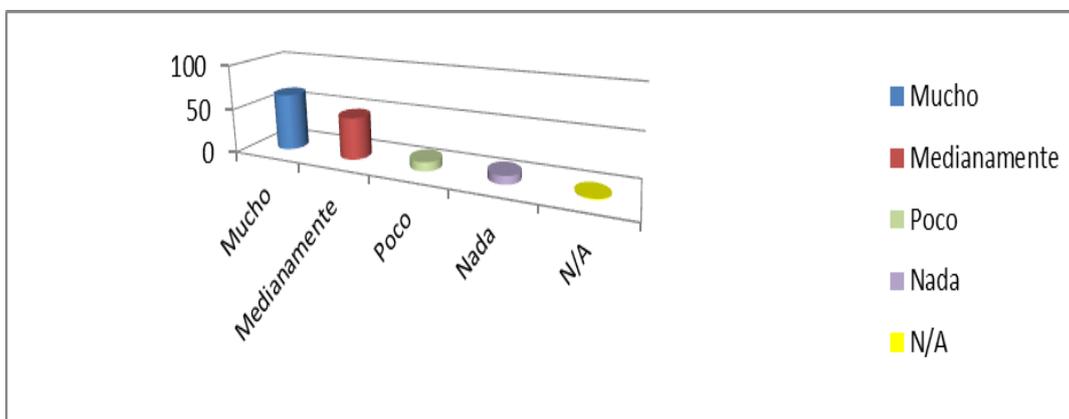
TABLA N° 5

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	64	47	10	9	1	131
Porcentaje	49%	36%	8%	7%	1%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 7



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: autora

Esta pregunta se relaciona indirectamente con la N° 2. Los alumnos se pronuncian sobre el uso de las tecnologías en el aula que benefician el aprendizaje de la lengua inglesa. El 49 % de los encuestados afirman que el empleo de las tecnologías beneficia en mucho el aprendizaje del inglés; sin embargo, el porcentaje que sigue es medianamente con un 36%. El segundo porcentaje a lo mejor vislumbra, que hace falta sacar mejor provecho a la red en beneficio del aprendizaje; hace falta una metodología para el uso de la red.

Pregunta N° 5: ¿Tus padres se enteran cómo usas los recursos informáticos en tu hogar?

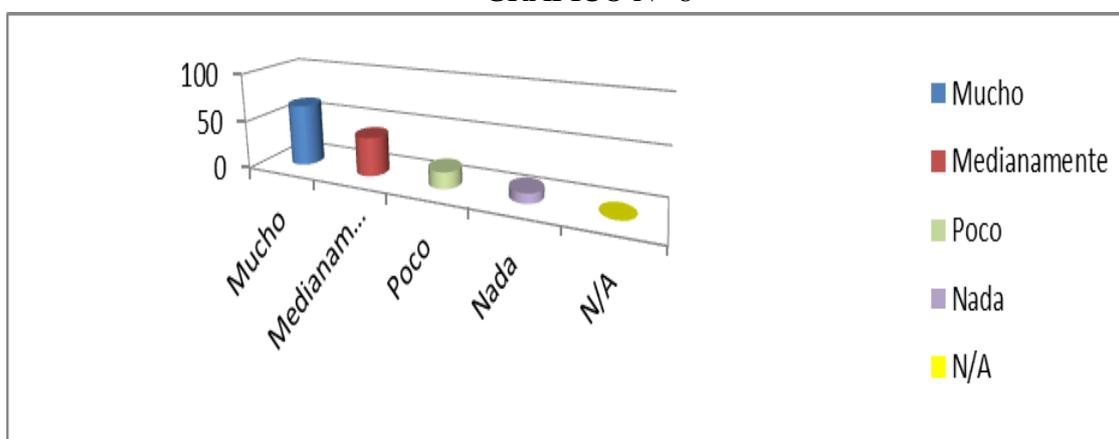
TABLA N° 6

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	64	40	17	10	0	131
Porcentaje	49%	31%	13%	8%	0%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 8



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: autora

La mera conexión a la red con criterio tan solo instrumental no garantiza provecho para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje. En el hogar, el estudiante, según veremos más adelante, pasa mucho tiempo prendido de la red, sin embargo se descuida el éxito académico desde el hogar, pues muchas veces las tecnologías constituyen distractores, pero bien usado, puede constituir una poderosa herramienta para aprender. El 49% afirma que en el hogar hay mucho control sobre el uso de las tecnologías, mientras que el 31% afirman que medianamente.

Pregunta N° 6: ¿Qué cantidad de tiempo destinas para pasar conectado a la red?

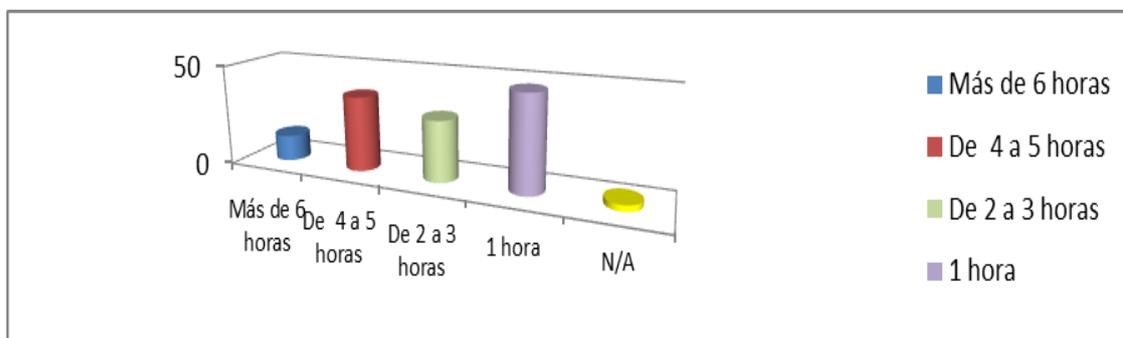
TABLA N° 7

Tiempo	Más de 6 horas	4-5 horas	2-3 horas	1 hora	N/A	TOTAL
Frecuencia	13	37	30	47	3	131
Porcentaje	10%	28%	23%	36%	2%	99%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 9



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Como es la tendencia actual de los adolescentes, pasar mucho tiempo conectado en la red, en el presente diagnóstico se evidencia esa predisposición natural, espontánea y placentera. Analizando el factor tiempo en relación con la conexión a la red, es una postura común entre los estudiantes de octavo a décimo, pasar conectados mínimo dos horas diarias en su mayoría, llegando en casos extremos hasta 4 ó 5 horas diarias como constan en el cuadro y gráficos que anteceden.

Pregunta 7: ¿Te ayuda en el aprendizaje del Inglés, el pasar conectado a la computadora y en la red?

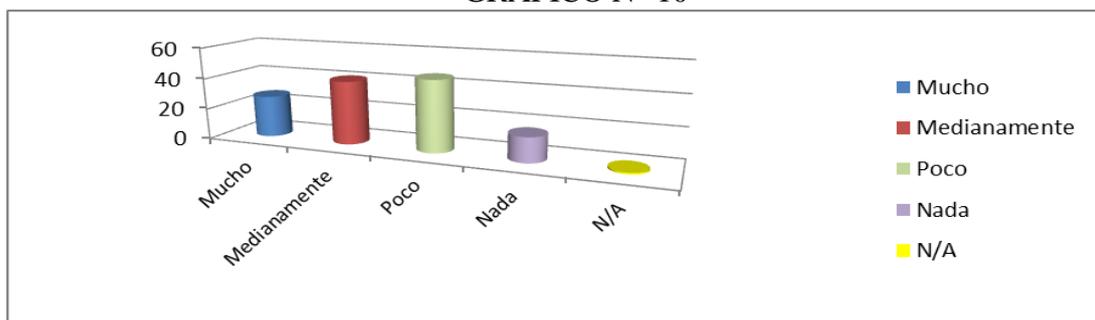
TABLA N° 8

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	27	41	46	16	1	131
Porcentaje	21%	31%	35%	12%	1%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 10



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: autora

Los estudiantes consultados sobre los beneficios de la red y las tecnologías para el aprendizaje del inglés, opinan que el 35% poco beneficia, seguido del 31% que medianamente; tan solo el 21% afirma que mucho. Cuando falta una metodología para explotar la red en beneficio del aprendizaje, la percepción de los estudiantes es opuesta, según su experiencia.

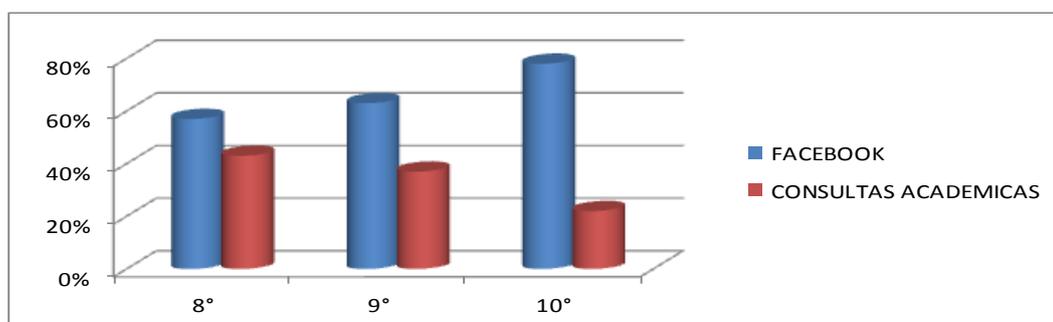
Pregunta N° 8: ¿tus preferencias son las redes sociales o las consultas académicas cuando te conectas a la red?

TABLA N° 9

CURSOS	FACEBOOK	CONSULTAS ACADEMICAS
8°	57%	43%
9°	63%	37%
10°	78%	22%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.
Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 11



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,
DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Este apego a la red tiene objetivos, si se refiere al uso que se dé a este contacto. En el cuadro que antecede, las redes sociales son objeto de mayor interés sobre la investigación o el uso de la red para realizar sus consultas académicas por parte de los estudiantes investigados. El dato curioso es que mientras más edad tienen los estudiantes, hay una mayor preferencia a las redes sociales y una disminución por las cuestiones académicas a ser abordadas con ayuda de la red.

3.6.1.2. INDAGACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: COMPRENSION LECTORA

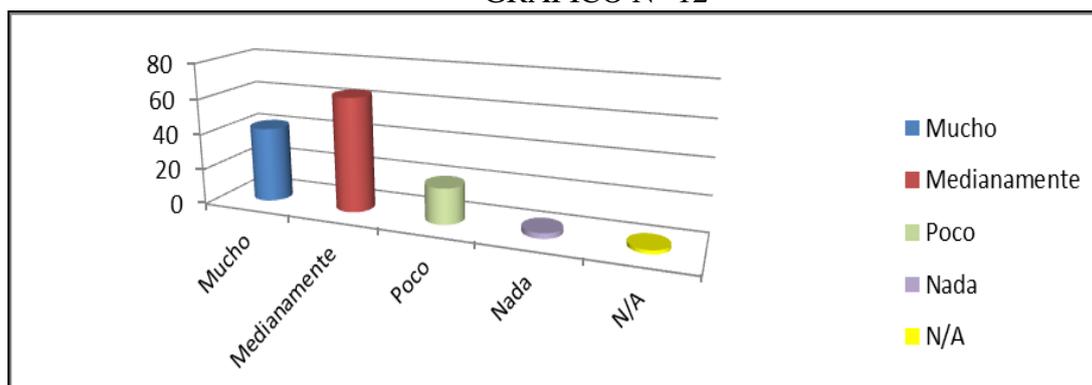
Pregunta 9. ¿Captas si en el área de la lengua extranjera, se aplicó un proceso de mejoramiento de la calidad en el aprendizaje del inglés?

TABLA N° 10

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	42	64	21	3	2	131
Porcentaje	32%	49%	15%	2%	2%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.
Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 12



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,
DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Se indaga también la percepción de los estudiantes respecto de los procesos de mejoramiento de la calidad del aprendizaje del inglés. El 49 % de los estudiantes se expresan que medianamente y el 15% que poco. En esta pregunta la percepción de los estudiantes parece mantener un criterio de inconformidad. Sin embargo, un 32% opina que ha habido mejoras significativas en los procesos de calidad del inglés.

Pregunta N° 10 ¿Cuán motivado te sientes hacia el aprendizaje del inglés?

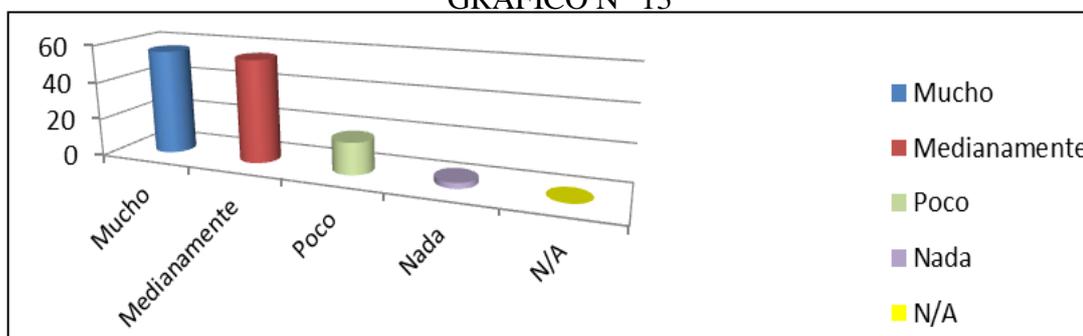
TABLA N° 11

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	56	55	17	3	0	131
Porcentaje	43%	42%	13%	2%	0%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 13



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,
DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

La motivación es un factor importante en todo aprendizaje; así se expresó en el capítulo I (Marco Teórico). La metodología de la Webquest considera la motivación intrínseca y sobretodo la intrínseca como factores determinantes. Desde este criterio se averigua a los estudiantes su grado de motivación al aprendizaje del inglés. El 43% afirma que mucho, seguido 42% como medianamente. El 13% manifiesta que poco. Se nota una buena predisposición al aprendizaje de la segunda lengua.

Pregunta N° 11: Tus calificaciones en inglés, se ubican entre:

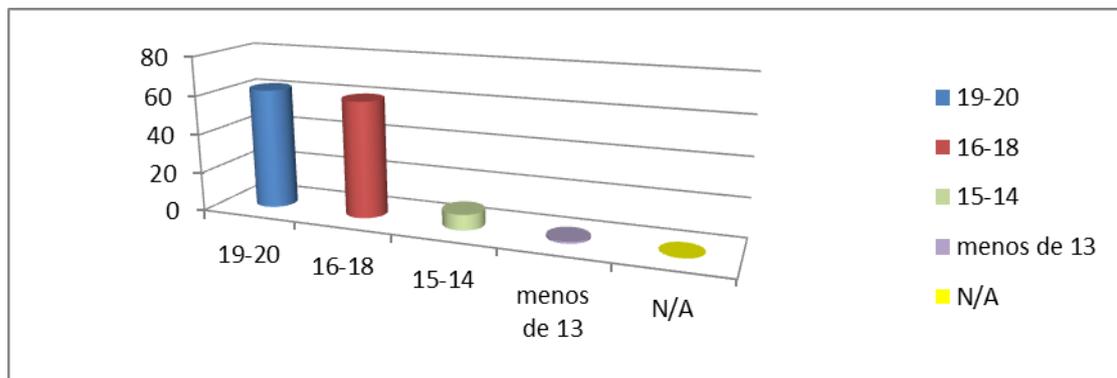
TABLA N° 12

Categorías	10-20	16-18	15-14	-13	N/A	TOTAL
Frecuencia	62	60	8	1	0	131
Porcentaje	47%	46%	6%	1%	0%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: autora

GRÁFICO N° 14



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Investigados los estudiantes su rendimiento académico, el 47% y el 46% se ubican en entre 16 y 20; tan solo el 7%, a criterio de los investigados se ubican en niveles inferiores de rendimiento. Esta constatación parece guardar coherencia con el nivel positivo de predisposición motivacional hacia el aprendizaje del inglés.

Pregunta N° 12. ¿La metodología que usa tu maestro de inglés, te ayuda en la comprensión del idioma?

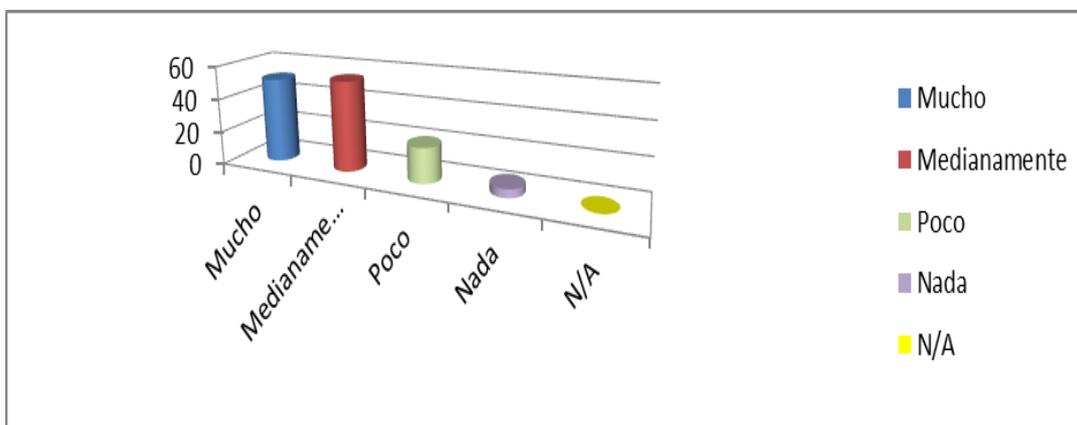
TABLA N° 13

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	51	54	21	5	0	131
Porcentaje	39%	41%	16%	4%	0%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 15



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Por comprensión no podemos sólo entender que un concepto pueda ser solo explicado por el aprendiz, como nivel de apropiación del mismo; según Perkins, por comprensión se entiende lo que el estudiante es capaz de hacer con ese conocimiento. En todo caso, aquí se averigua al estudiante si la metodología del docente de inglés ayuda a los procesos cognitivos de los alumnos. El 39% afirma que mucho y 41% afirma que medianamente. El pronunciamiento del estudiante es positivo en favor de esta inquietud planteada.

Pregunta N° 13. En ejercicios de lectura en Inglés tu maestro actual desarrolla en sus metodologías procesos de análisis de textos, síntesis, comparación, clasificar, etc.

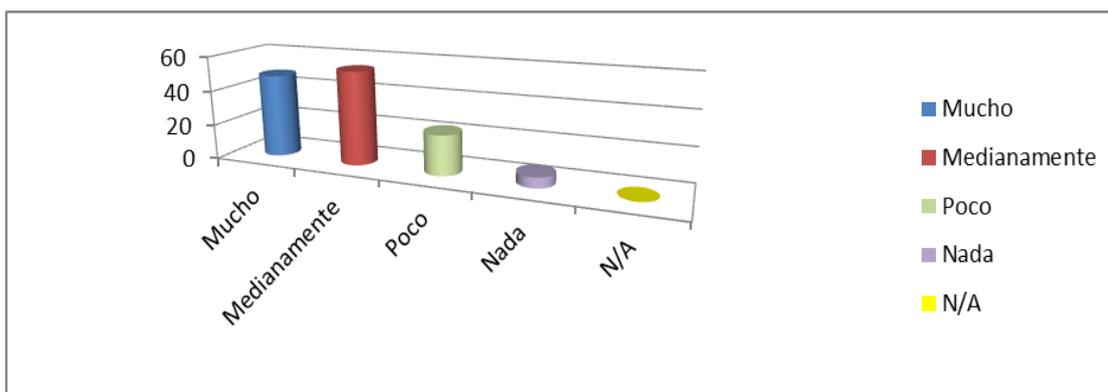
TABLA N° 14

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	48	54	23	6	0	131
Porcentaje	37%	41%	18%	5%	0%	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 16



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Preguntados a los estudiantes sobre los procesos comprensivos empleados por el docente de inglés, el 37% afirma que mucho; el 41% afirma que medianamente y en tanto que el 18% se manifiesta que poco. Si sumamos los porcentajes medianamente y poco superan el 55%; eso indica que algo habrá que hacer en favor de los procesos comprensivos desde la didáctica del inglés.

Pregunta N° 14: Percibes que la metodología empleada en la enseñanza del inglés, se procesa más la memoria que el pensamiento?

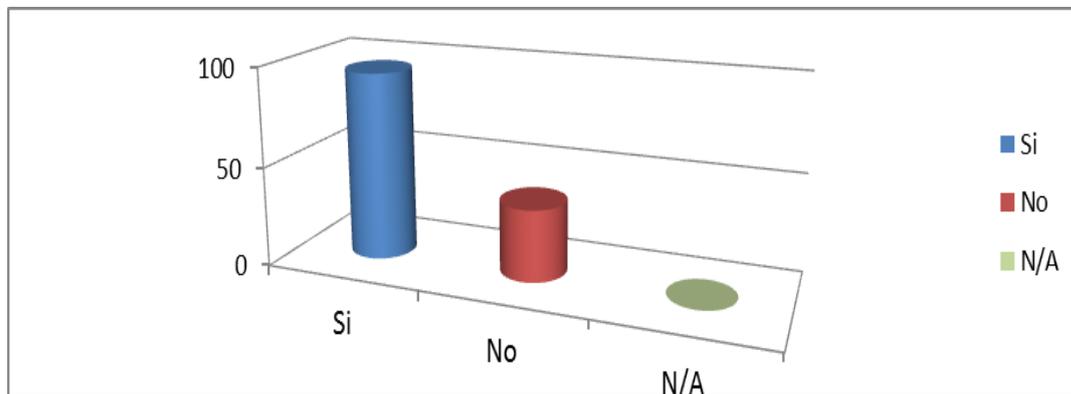
TABLA N° 15

Categoría	SI	NO	N/A	TOTAL
Frecuencia	95	36	0	131
Porcentaje	73%	27%	0%	100%

F Fuente: Encuesta a estudiantes, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 17



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a estudiantes,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Los estudiantes afirman que desde el área del inglés, se privilegia el memorismo en lugar de desarrollar el pensamiento, con un porcentaje del 73%: el 27% creen que es el pensamiento. Esta constatación coincide con lo mantenido en la pregunta 13 que se observa la necesidad de desarrollar habilidades comprensivas de la lectura desde el inglés. Seguramente esta constatación se debe a que el aprendizaje de la segunda lengua, dicho aprendizaje se basa mucho en la apropiación que tiene que hacer el estudiante de un vocabulario básico que esté basado en la memorización del mismo y luego de los procesos de transferencia o aplicación en el dominio de la lengua.

3.6.2. Las percepciones de los padres de familia

3.6.2.1. Indagación de la variable independiente: aplicaciones de las tecnologías (webquest).

Pregunta N°1: ¿Se siente satisfecho/a por las innovaciones tecnológicas informáticas implementadas en nuestra institución, en este año lectivo 2012-2013?

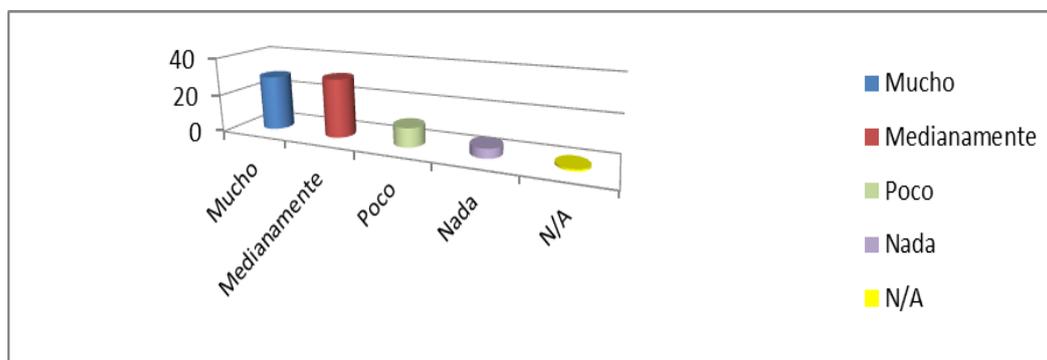
TABLA N° 16

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	29	31	10	5	1	76
Porcentaje	38%	41%	13%	7%	1%	100%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 18



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

El nivel de percepción de los padres de familia es distinto del criterio de los alumnos, porque la categoría mucho, baja del 69% a 38% y la categoría medianamente sube del 23% al 41%. Esta diferencia se debe a que los beneficios los perciben los estudiantes todos los días, lo experimentan.

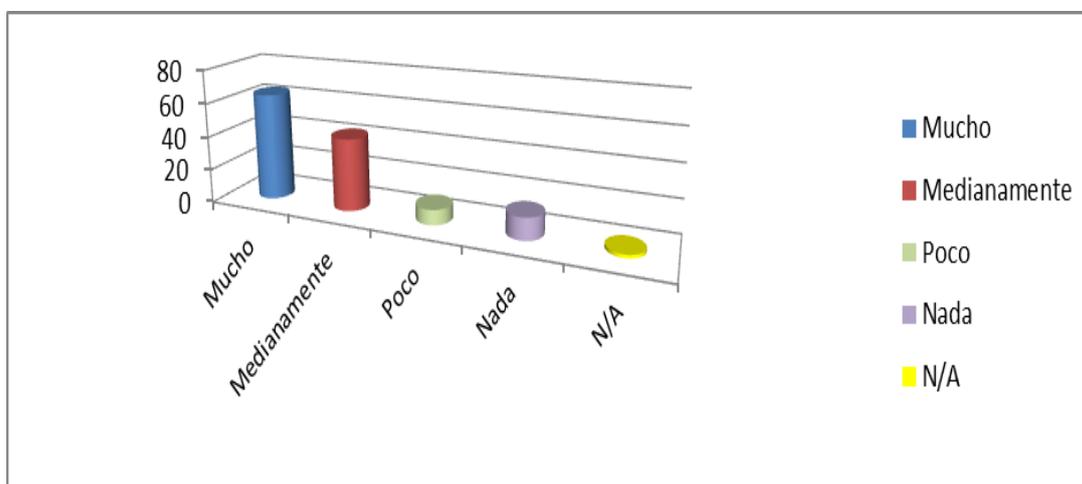
Pregunta N° 2. ¿Se siente satisfecho con la metodología que emplea el maestro en el aula?

TABLA N° 17

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	64	43	9	13	2	131
Porcentaje	49%	33%	7%	10%	2%	100%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.
Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 19



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia,
DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Con la pregunta dos, se constata el nivel de satisfacción de los padres de familia sobre las metodologías que los docentes emplean en el aula. Al respecto los padres de familia se pronuncian con un porcentaje del 44% de mucha satisfacción, mientras que el 33% afirman que medianamente; tan sólo el 7% y el 10% no están conformes. Esto afirma el criterio coincidente de los estudiantes y los padres de familia en favor de las metodologías que emplean los docentes en el aula.

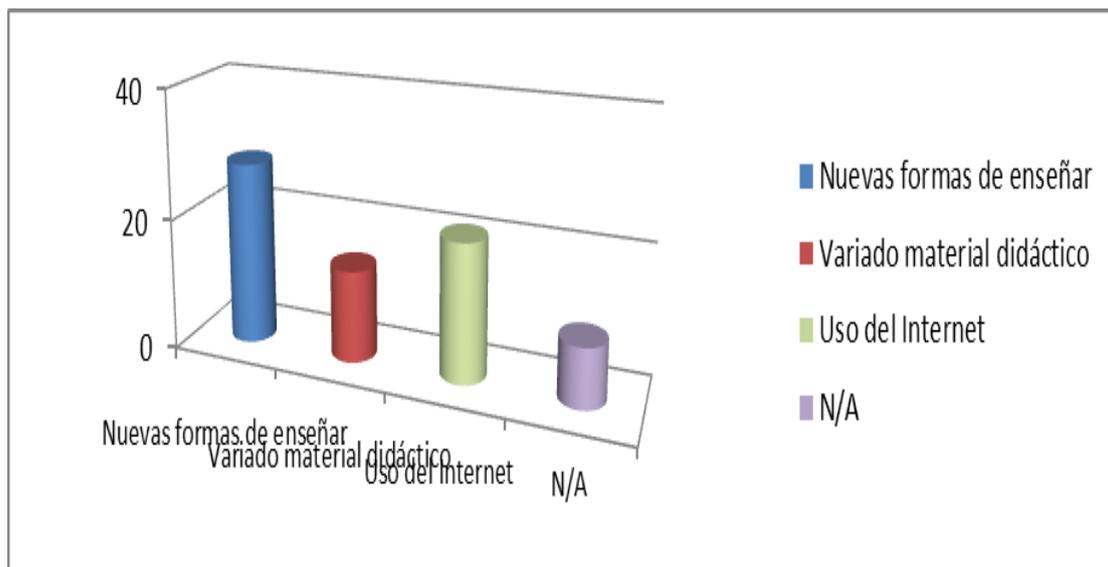
Pregunta N° 3. ¿Le consta que ha hayan implementado mejoras pedagógicas en los dos últimos años en las clases de inglés?

TABLA N° 18

VARIABLES	Nuevas formas de enseñar	Variado material didáctico	Uso del internet	N/A	TOTAL
Frecuencia	28	14	21	9	76
Porcentaje	37%	18%	28%	12%	95%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.
Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 20



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Los padres de familia consultados perciben las mejoras pedagógicas en el área de inglés en nuevas formas de enseñar en un porcentaje del 37% seguido del uso del internet en el aula, con un porcentaje del 28%. Los alumnos tienen un criterio ligeramente distinto, pues son los que directamente están relacionados con las experiencias áulicas.

Pregunta N° 4. ¿Percibe que el maestro de inglés emplea la tecnología para facilitar y motivar el aprendizaje del inglés de su representado?

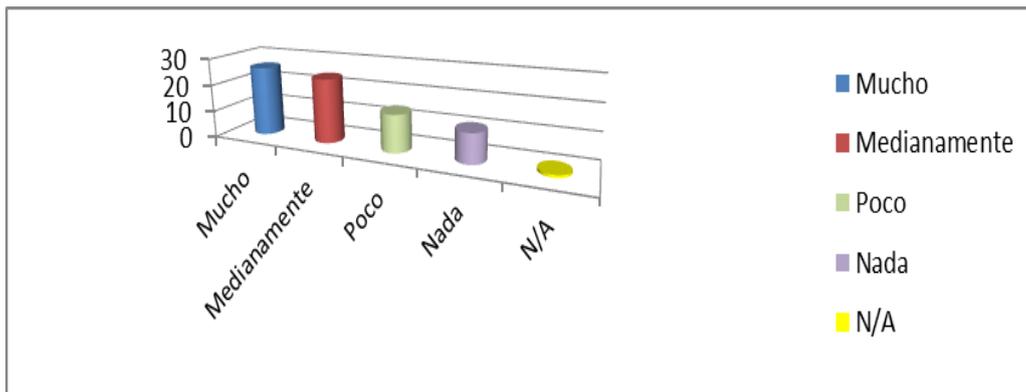
TABLA N° 19

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	26	24	14	11	1	76
Porcentaje	34%	32%	18%	14%	1%	100%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 21



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Los padres de familia se pronuncian sobre el uso de las tecnologías en el aula que beneficien el aprendizaje de la lengua inglesa, con un criterio muy distinto a los alumnos, pues califican más bajo. El 34% afirma que mucho; 32%, que medianamente; el 18% que poco y el 14% que nada.

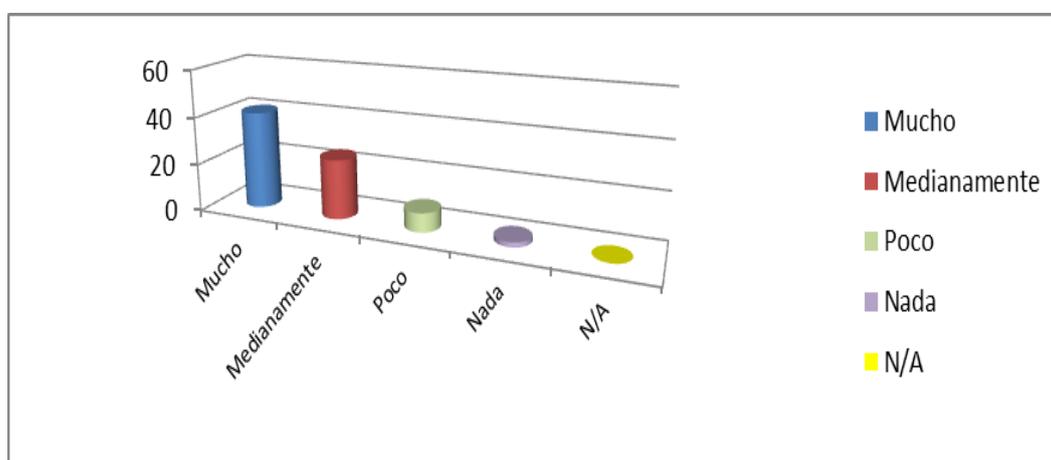
Pregunta N° 5: ¿Usted, orienta el tiempo de uso de los recursos informáticos de su representado?

TABLA N° 20

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	41	25	8	2	0	76
Porcentaje	54%	33%	11%	3%	0%	100%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.
Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 22



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia,
DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Consultados los padres de familia sobre la coordinación familiar sobre el uso de las tecnologías en el hogar el 54% afirma que en el hogar hay mucho control sobre el uso de las tecnologías, mientras que el 33% afirman que medianamente. Hay un criterio coincidente entre las percepciones de los padres de familia y de los estudiantes consultados.

Pregunta 6: ¿Cree usted que ayuda a su representado en el aprendizaje del Inglés, el pasar conectado a la computadora y en la red?

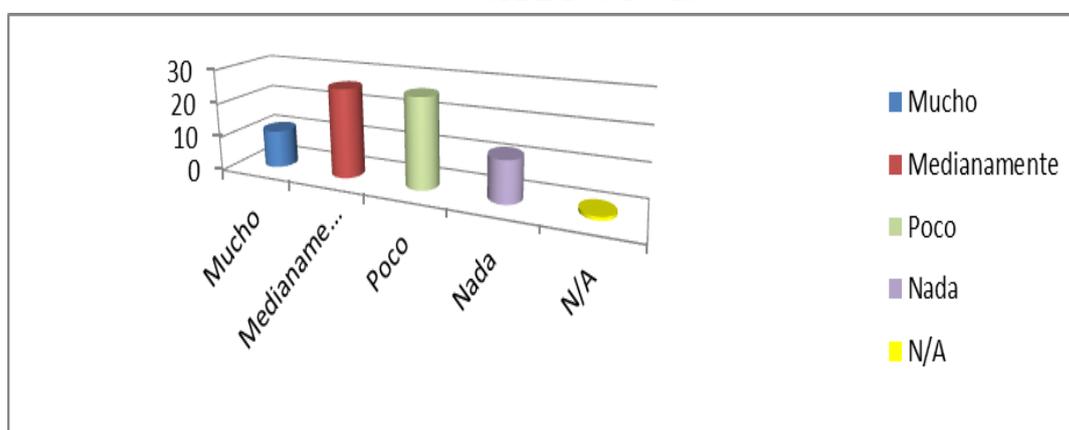
TABLA N° 21

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	11	26	26	12	1	76
Porcentaje	14%	34%	34%	12%	1%	100%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 23



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: autora

Los padres de familia consultados sobre los beneficios de la red y las tecnologías para el aprendizaje del inglés de sus hijos, mantienen un criterio negativo, pues el 34% afirman que medianamente, el 34% poco y el 12% que nada. Tan sólo el 14% de los padres consultados afirman que mucho. Por lo tanto, el pronunciamiento de los padres de familia es más negativo que positivo, porque ellos saben de la cantidad de tiempo que pasan sus hijos colgados de la red y el poco provecho que saca a aquello, desde el punto de vista académico, no tanto en calidad, sino en relación a la cantidad de tiempo invertido para redes sociales.

3.6.2.2. INDAGACIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE: COMPRENSION LECTORA

Pregunta 7. ¿Capta usted, si en el área de la lengua extranjera, se aplicó un proceso de mejoramiento de la calidad en el aprendizaje del inglés?

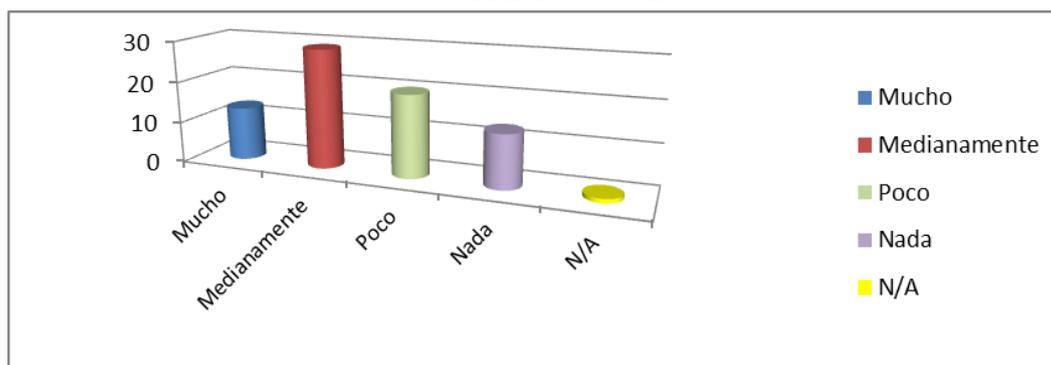
TABLA N° 22

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	13	29	20	13	1	76
Porcentaje	17%	38%	26%	17%	1%	100%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 24



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Se indaga también la percepción de los padres de familia respecto de los procesos de mejoramiento de la calidad del aprendizaje del inglés. El 17 % de los padres de familia encuestados se expresan que mucho y el 38 % que medianamente; en tanto que 26% como poco y el 17% que nada. En esta pregunta la percepción pesimista de los padres de familia parece mantener un criterio similar de inconformidad al igual que los estudiantes a un nivel más bajo de calificación.

Pregunta N° 8 ¿Cuán motivado siente usted a su representado por el aprendizaje del inglés?

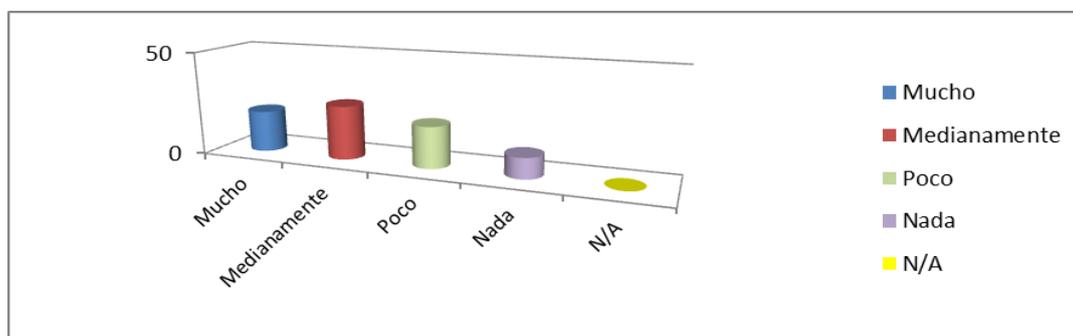
TABLA N° 23

Categorías	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	N/A	TOTAL
Frecuencia	20	26	20	10	0	76
Porcentaje	26%	34%	26%	13%	0%	100%

Fuente: Encuesta a padres de familia, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: autora

GRÁFICO N° 25



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a padres de familia,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Se averigua a los padres de familia sobre el grado de motivación al aprendizaje del inglés de sus hijos. El 26% afirma que mucho, seguido 34% como medianamente. El 26% manifiesta que poco y el 13% que nada. El criterio de los padres de familia es un poco más negativo que el criterio que expresaron los alumnos consultados; pues si se suman los porcentajes poco y nada hacen 39%, superando a las categorías mucho y medianamente.

3.6.3. Encuesta a 9 profesores del área de ingles

Pregunta N° 1: ¿Cuáles son sus recursos didácticos más empleados en el aula?

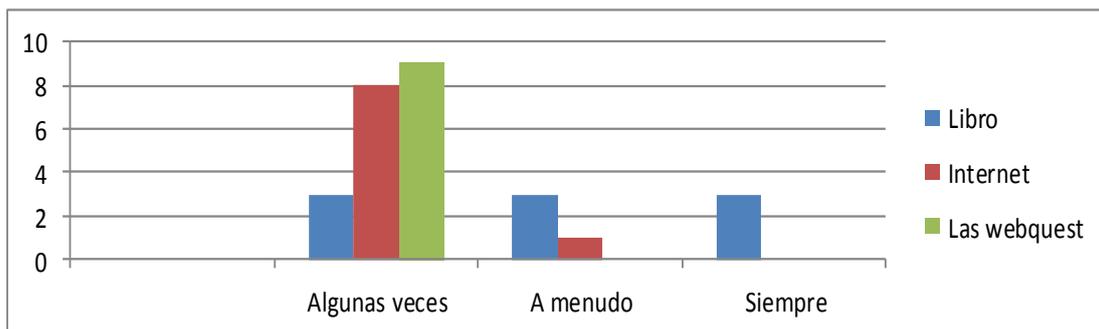
TABLA N° 24

RECURSOS	ALGUNAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Libro	3	3	3
Internet	8	1	1
Las webquest	9	0	0

Fuente: Encuesta a profesores, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: autora

GRÁFICO N° 26



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a profesores,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Los maestros, de acuerdo a los resultados de la encuesta, definitivamente los procesos de enseñanza aprendizaje se encuentran mediatizados por el libro; se nota poco uso del internet y mucho peor de las webquest. Bien se ha expresado en el marco teórico que el libro obliga a procesos estáticos, mientras se deja a lado los procesos dinámicos emanados de la red.

Pregunta N 2: ¿Qué estrategias didácticas son más aplicadas en el aula de Inglés?

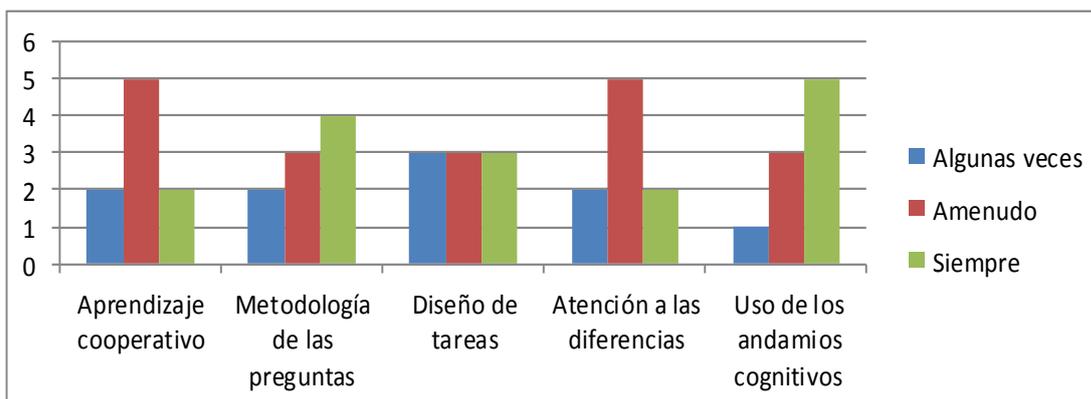
TABLA N° 25

ESTRATEGIAS	ALGUNAS VECES	A MENUDO	SIEMPRE
Aprendizaje cooperativo	2	5	2
Metodología de las preguntas	2	3	4
Diseño de Tareas	3	3	3
Atención a las diferencias	2	5	2
Uso de andamios cognitivos	1	3	5

Fuente: Encuesta a profesores, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 27



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a profesores,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

El aprendizaje cooperativo, la metodología de los preguntas, el diseño de las tareas y el uso de los andamios cognitivos parecen ser los privilegiados por los docentes de inglés. Como se afirmó en el marco teórico, las webquest están basadas en todas esas estrategias metodológicas y este punto puede ser un buen terreno para implementar las webquest en el aula para el aprendizaje del inglés.

Pregunta N° 3: desde su cotidianidad didáctica, ¿se promueven procesos superiores de pensamiento en el aula?

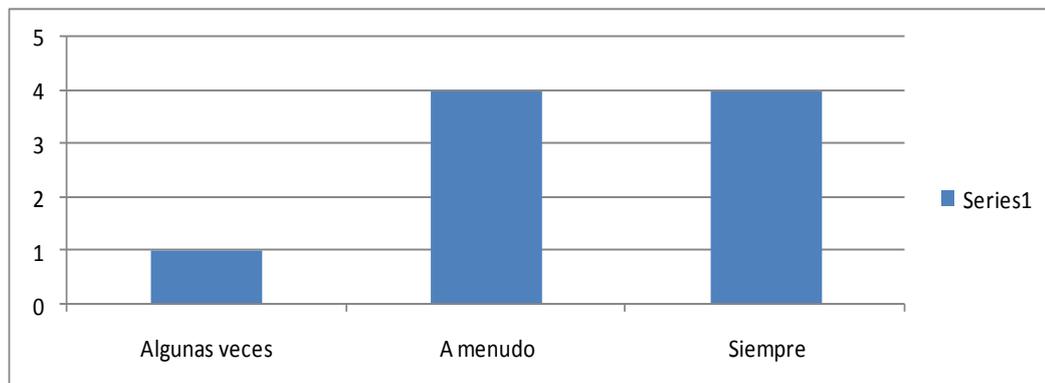
TABLA N° 26

CATEGORÍAS	FRECUENCIA
Algunas veces	1
A menudo	4
Siempre	4

Fuente: Encuesta a profesores, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 28



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a profesores,
DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Mientras los padres de familia y los alumnos sostienen que se promueve el memorismo sobre el pensamiento, ocho de los nueve maestros afirman que se desarrollan procesos superiores de pensamiento en el aula. Esta diferencia de criterios se debe a diferencia de criterio conceptual. No es lo mismo preguntar a un docente que a un alumno o padre de familia, pues al ser un término psicopedagógico, y el docente tiene la última palabra por concepto y por práctica.

Pregunta N° 4 ; Cuáles son los procesos cognitivos aplicados en el Área de Inglés?

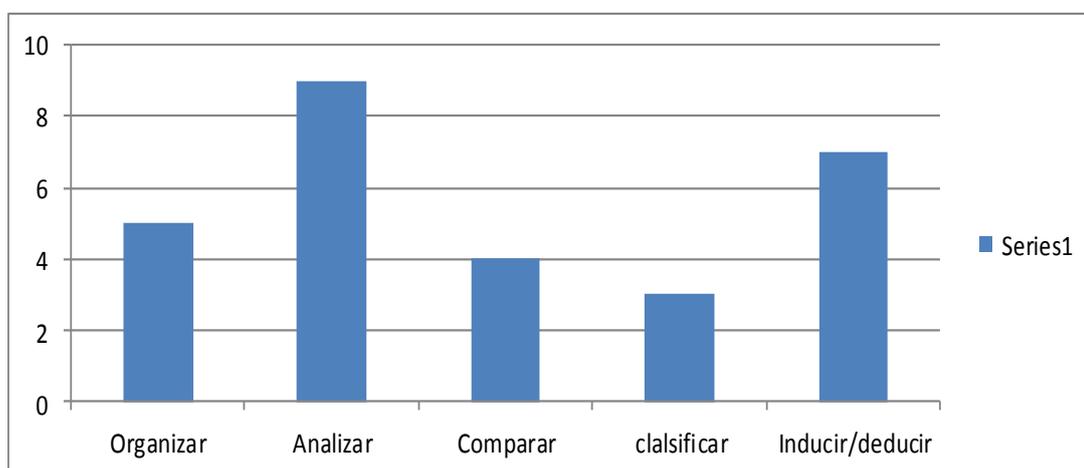
TABLA N° 27

PROCESOS COGNITIVOS	FRECUENCIAS
Organizar	5
Analizar	9
Comparar	4
Clasificar	3
Inducir/deducir	7

Fuente: Encuesta a profesores, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 29



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a profesores,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

Los procesos de pensamiento de análisis y el pensamiento inductivo-deductivo, son los de mayor porcentaje, pero se deben desarrollar aquellas habilidades cognitivas que son apropiadas para aplicar a los procesos comprensivos de la lectura, de acuerdo a lo que pueda exigirse desde el área de inglés.

Pregunta N° 5 ¿Cuáles son los tipos de tareas preferidas asignadas a los estudiantes

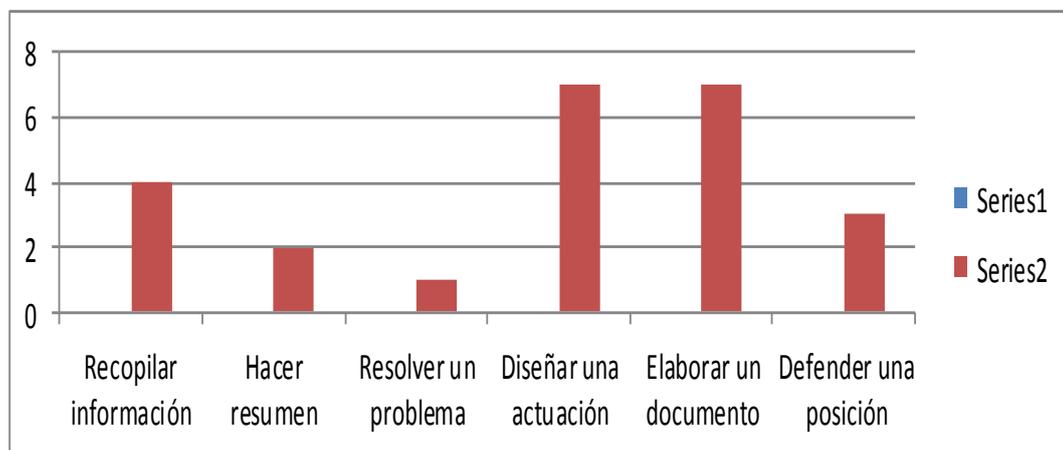
TABLA N° 28

TIPO DE TAREAS	FRECUENCIA
Recopilar información	4
Hacer resumen	2
Resolver un problema	1
Diseñar una actuación	7
Elaborar un documento	7
Defender una posición	3

Fuente: Encuesta a profesores, Domingo Comín, 2012.

Elaboración: Autora

GRÁFICO N° 30



SERIES Y CATEGORIAS, Encuesta a profesores,

DC, Guayaquil, 2012

Elaboración: Autora

El tipo de tarea asignada a los estudiantes, desde el área de inglés tienen mayor aceptación el de diseñar una actuación y elaborar un documento, pero desde la metodología de las webquest que tiene su singularidad en el diseño de la tarea; ha de pensarse toda una metodología para organizarla para los procesos de la lectoescritura del segundo idioma.

3.6.4. Análisis de los documentos:

3.6.4.1. Evaluación de la innovación del aprendizaje del inglés convenio CONESA – PEARSON

El mejoramiento de la calidad y significatividad del inglés, constituye una de las innovaciones curriculares asumidas por los Centros Escolares Salesianos, como respuesta a una generalizada insatisfacción respecto al incipiente desarrollo de las competencias lingüísticas, a la inadecuada aplicación de métodos y técnicas, a la percepción homogeneizante respecto al dominio del inglés por parte de los estudiantes, al uso de diferentes textos y la necesidad de actualización docente (CONESA, 2005, pág. 1).

El CONESA (2005) expone en su documento de diagnóstico los siguientes componentes evaluativos:

A. Que el Tipo de Prueba para los estudiantes de décimo y Tercero de Bachillerato se basó en la evaluación del libro “PostCards”, que evalúa tres aspectos:

- “General Test”, con 100 preguntas, cada pregunta correcta representa un punto,
- “Listening test”, de 12 preguntas, un punto cada pregunta, y,
- “Reading Test”, 12 preguntas, igualmente un punto cada pregunta (CONESA, 2005, pág. 6).

“Con los datos obtenidos y aplicando una fórmula, se determina en cuál de los cinco niveles se encuentra un estudiante o el plantel”.

B. Los niveles considerados por los evaluadores son:

- De 0 a 17 puntos, Nivel 1.
- De 18 a 35 puntos, Nivel 2.
- De 36 a 52 puntos, Nivel 3.
- De 53 a 94 puntos, Nivel 4.
- De 95 a 100 puntos, Nivel de Excelencia (CONESA, 2005, pág. 6).

Tabla N° 29: Las destrezas evaluadas.

ESCUCHAR

Pregunta	INDICADORES
1 a 6	Identifica y comprende información específica y detalles.
7, 8, 9	Deduce el significado y compara información.
10, 11, 12	Sintetiza la información escuchada.

LECTURA

Pregunta	INDICADORES
1 a 9	Entiende información básica y detallada.
10, 11, 12	Usa el texto para razonar y obtiene conclusiones.

TABLA N° 30

PLANTELES	CALIFICACIONES			
	GENERAL TEST	LISTENING	READING	SUMA
CRISTOBAL COLON. Guayaquil	44	5	2	51
DOMINGO SAVIO. Guayaquil	38	4	3	45
DOMINGO COMIN. Guayaquil	36	5	3	44
SAN JOSE. Manta	29	3	3	35
DON BOSCO. Zaruma	37	3	2	42
MARIA AUXILIADORA. Esmeraldas	29	3	2	34
DOMINGO SAVIO. Esmeraldas	35	3	3	41
PROMEDIO DECIMO	35	4	3	42

Fuente: Estadísticas estudiantiles, CONESA, 2005, p. 7

Elaboración: Autora

Sin pretender realizar un análisis comparativo sobre los resultados obtenidos en las destrezas desarrolladas en grammar, listening y Reading, pues ese estudio es para otro momento de la presente tesis; la muestra de los estudiantes de décimo año obtienen una calificación en listening de cinco, nivel de excelencia y calificación mediana de 3 en grammar y Reading. Si se examina la destreza listening, en donde el colegio obtiene la máxima calificación, también se debe recordar que entre los indicadores de esta destreza el CONESA expone: identifica y comprende información específica y detalles, deduce el significado y compara información y sintetiza la información escuchada.

3.6.5. Resultados de la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés, a los estudiantes muestra.

Nomenclatura para la cualificación quimestral con sus respectivos rangos, según el Ministerio de Educación.

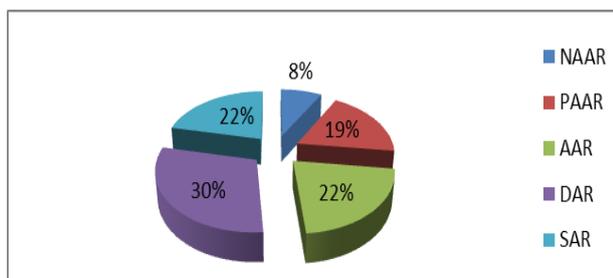
- (10) **SAR** Supera los Aprendizajes Requeridos
- (9) **DAR** Domina los Aprendizajes Requeridos
- (7 – 8) **AAR** Alcanza los Aprendizajes Requeridos
- (5 – 6) **PAAR** Está Próximo a Alcanzar los Aprendizajes Requeridos
- (0 – 4) **NAAR** No Alcanza los Aprendizajes Requeridos

Tabla N° 31

Rango	Frecuencia	Porcentaje
NAAR	3	8%
PAAR	7	19%
AAR	8	22%
DAR	11	30%
SAR	8	22%
Total de alumnos	37	100%

SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Lectura), alumnos de octavo año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Gráfico N° 31



SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Lectura), alumnos de octavo año de EGB.

Elaboración: Autora

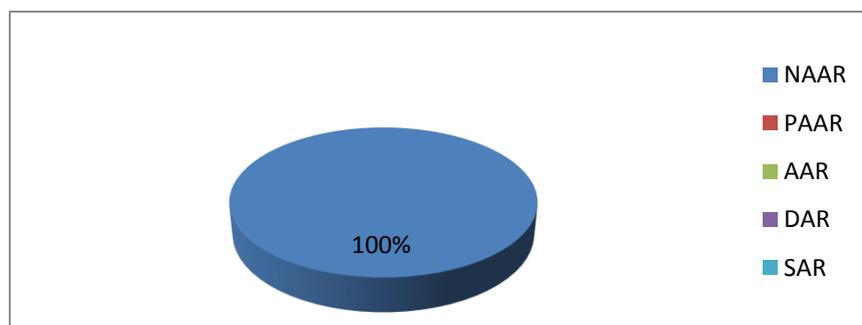
En los resultados podemos observar que el 22% de los estudiantes de 8vo. de básica supera los aprendizajes requeridos, el 30% los domina, el 22% alcanza los aprendizajes requeridos, el 19% está próximo alcanzar los aprendizajes y solo el 8% no alcanza los aprendizajes requeridos en el trabajo de lectura y comprensión de las mismas. En todo caso, el 50% de los estudiantes se ubica en un buen nivel de lectura; en términos cuantitativos, 9 y 10 de calificación.

Tabla N° 32

Rango	Frecuencia	Porcentaje
NAAR	37	100%
PAAR	0	0%
AAR	0	0%
DAR	0	0%
SAR	0	0%
Total de alumnos	37	100%

SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (escritura), alumnos de octavo año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Gráfico N° 32



SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (escritura), alumnos de octavo año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora.

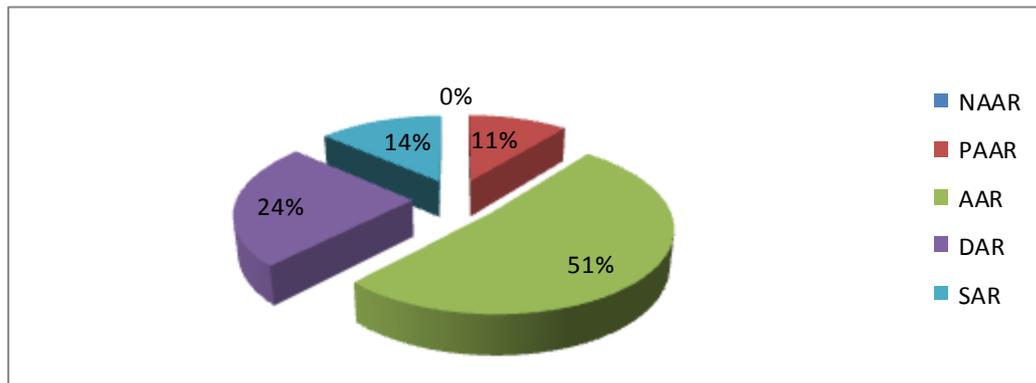
Se puede determinar con los resultados que la totalidad es decir el 100% de los estudiantes diagnosticados de 8vo. de básica, no alcanzan los aprendizajes adquiridos dentro del proceso de escritura en el área de Inglés. Los resultados que se evidencian en la medición de la destreza escritura, la totalidad de la población se ubica en la calificación de 0 al 4 puntos. Estos datos hacen pensar en la necesidad de repensar en la metodología que oriente a superar estas deficiencias en los estudiantes, desde la aplicación de las webquest en el aula.

Tabla N° 33

Rango	Frecuencia	Porcentaje
NAAR	0	0%
PAAR	4	11%
AAR	19	51%
DAR	9	24%
SAR	5	14%
Total de alumnos	37	100%

SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Lectura), alumnos de Noveno año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: autora

Gráfico N° 33



SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Lectura), alumnos de Noveno año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

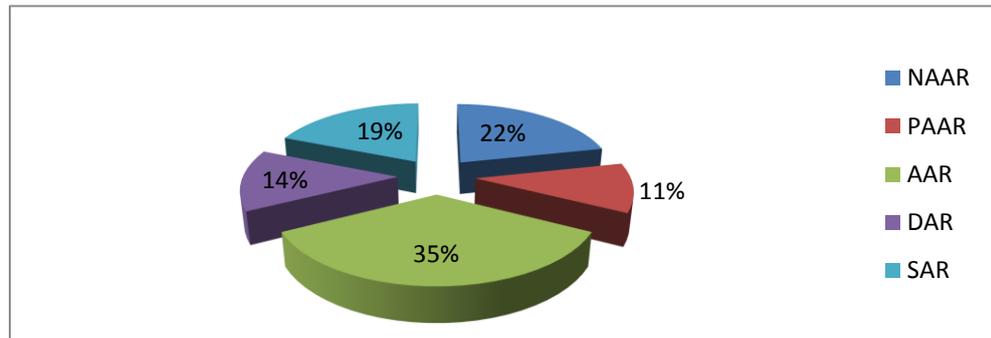
Se puede apreciar en los resultados obtenidos, que el 14% de los estudiantes de 9no. de básica supera los aprendizajes requeridos, el 24% domina los aprendizajes, el 51% alcanza los aprendizajes requeridos y solo el 11% está próximo alcanzar los aprendizajes requeridos en el trabajo de lectura y comprensión diagnosticado.

Tabla 34

Rango	Frecuencia	Porcentaje
NAAR	8	22%
PAAR	4	11%
AAR	13	35%
DAR	5	14%
SAR	7	19%
Total de alumnos	37	100%

SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Escritura), alumnos de Noveno año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Gráfico N° 34



SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Escritura), alumnos de Noveno año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

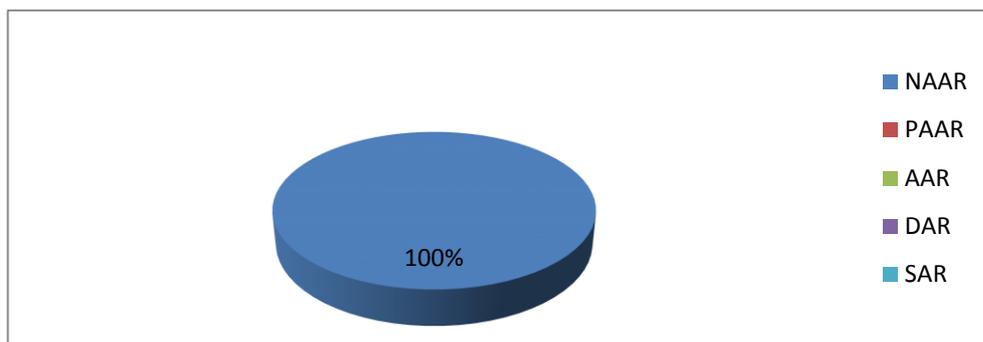
En los diagnósticos de escritura obtuvimos que el 19% de los estudiantes de 9no. de básica supera los aprendizajes requeridos, el 14% los domina, el 35% alcanza los aprendizajes requeridos, el 11% está próximo alcanzar los aprendizajes y el 22% de los mismos no alcanza los aprendizajes requeridos en el trabajo de escritura.

Tabla N° 35

Rango	Frecuencia	Porcentaje
NAAR	39	100%
PAAR	0	0%
AAR	0	0%
DAR	0	0%
SAR	0	0%
Total de alumnos	39	100%

SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Lectura), alumnos de Décimo año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: autora

Gráfico 35



SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (Lectura) , alumnos de Décimo año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

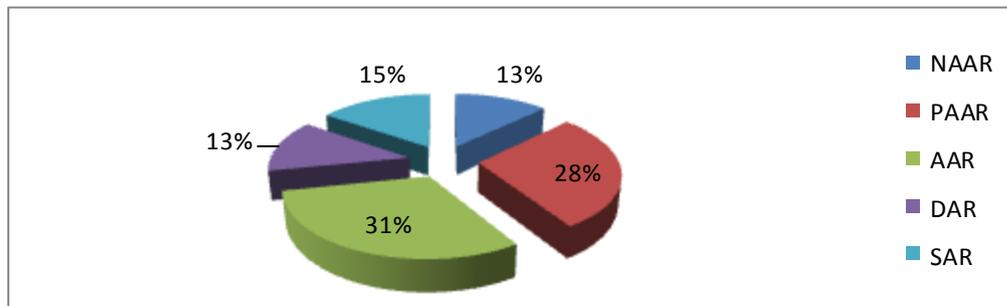
Al apreciar los resultados obtenidos de los diagnósticos se determina que el 100% de los estudiantes diagnosticados de 10mo. de básica, no alcanzan los aprendizajes adquiridos dentro del proceso de lectura y comprensión en el área de Inglés.

Tabla 36

Rango	Frecuencia	Porcentaje
NAAR	5	13%
PAAR	11	28%
AAR	12	31%
DAR	5	13%
SAR	6	15%
Total de alumnos	39	100%

SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (escritura), alumnos de Décimo año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

Gráfico N° 36



SERIES Y CATEGORIAS, Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora en el idioma inglés (escritura), alumnos de Décimo año de EGB, DC, Guayaquil, 2012
Elaboración: Autora

En los resultados del diagnóstico en el trabajo de escritura dentro del área de Inglés por parte de los alumnos de 10. de básica se analiza que el 15% supera los aprendizajes requeridos, el 13% domina los aprendizajes, el 31% alcanza los aprendizajes requeridos, el 28% está próximo alcanzar los aprendizajes y solo el 13% no alcanza los aprendizajes requeridos.

La selección del tipo de estudio descriptivo se debe, a la orientación que tienen estos tipos de estudio, los mismos que se orientan a facilitar la recogida de información factual con el fin de describir una situación o fenómeno, identificar problemas a fin de realizar evaluaciones y planificar futuros cambios y toma de decisiones.

La hipótesis que se había planteado como guía de la presente tesis es: “La metodología didáctica basada en las Webquest potenciará los procesos comprensivos de la lectoescritura del inglés de los estudiantes de octavo a décimo de EGB de la Unidad Educativa Salesiana Domingo Comín”. Esta hipótesis es una respuesta tentativa a un problema planteado que versa así: “¿Cómo debe ser la webquest como estrategia metodológica orientada a mejorar los procesos comprensivos de la lecto-escritura del idioma inglés en los estudiantes de octavo a décimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Salesiana Domingo Comín?”.

Como se puede notar, la hipótesis es de tipo científica y no estadística; más aún, la hipótesis no es experimental y desde esta óptica, todas las evidencias encontradas parecen a una voz expresar una línea única: la necesidad urgente de trabajar una metodología para desarrollar procesos comprensivos en la enseñanza de la segunda lengua.

Si bien, los estudiantes parecen estar bastante satisfechos por la metodología empleada por los docentes de inglés (pregunta 2, cuadro y gráficos 2), porque el docente tiene nuevas formas de enseñar (pregunta 3, cuadro y gráfico 3). Hay un pero: los maestros, de acuerdo a los resultados de la encuesta, definitivamente los procesos de enseñanza aprendizaje se encuentran mediatizados por el libro; se nota poco uso del internet y mucho peor de las webquest. Bien se ha expresado en el marco teórico que el libro obliga a procesos estáticos, mientras se deja a lado los procesos dinámicos emanados de la red (pregunta 1 a los maestros, cuadro y gráficos 23).

También el trabajo investigativo con los alumnos arroja una percepción de los estudiantes sobre la relación positiva entre la red y el aprendizaje del inglés (pregunta 4 a los estudiantes, cuadro y gráfico 4); sin embargo, el hecho de estar conectados a la red no garantiza el éxito académico, pues muchas veces las tecnologías constituyen distractores (pregunta 6 a los estudiantes; cuadros y gráfico 6).

Por lo tanto, el uso del internet no es la cantidad de tiempo lo que garantiza el aprendizaje del idioma de los estudiantes, sino más bien la calidad basada en las buenas metodologías que se puedan aplicar para el logro de las habilidades de comprensión lectora.

Otro factor importante que se examina en esta investigación es el factor motivacional. La motivación es un factor importante en todo aprendizaje; así se expresó en el capítulo I (Marco Teórico). Desde este criterio se averigua a los estudiantes su grado de motivación al aprendizaje. Ya los estudiantes se sienten motivados en el aprendizaje del inglés, debido a las metodologías empleadas por sus maestros; es un valor agregado en el campo de la motivación, la conexión a la red y la explotación de los recursos de la comunidad global en beneficio del aprendizaje.

Sin embargo, se constata también las falencias como aquella de que los estudiantes afirman que desde el área del inglés, se privilegia el memorismo en lugar de desarrollar el pensamiento (pregunta 14, cuadro y gráficos 14), pues seguramente la pregunta planteada no contextualiza una mejor formulación que arroja en los estudiantes respuestas ambiguas; en todo caso, la necesidad de implementar la metodología de las webquest que se orienta al desarrollo de procesos superiores de pensamiento superará estos escollos detectados.

Parece ser que los docentes si desarrollan estrategias comprensivas en el aula, pero según nuestra investigación, estas estrategias cognitivas privilegiadas corresponden a los procesos del primer nivel de comprensión lectora, que es el nivel literal. Por lo tanto, en contemplación del desarrollo de la metodología de las webquest para atender a los procesos de la lectura comprensiva, se contemplarán los otros niveles de comprensión (pregunta 5 a los maestros y cuadro y gráficos 27).

Lo más preocupante de esta investigación es el análisis de la Prueba de Comprensión Lectora aplicada a los estudiantes muestra. En general, se evidencia, distintos resultados en el dominio de las destrezas lectura y escritura. Así, por ejemplo, los estudiantes de octavo año, obtienen una buena posición con respecto a la lectura; un pésimo rendimiento en la escritura, al obtener una calificación entre el 0 y los 4 puntos en escritura, por cuanto, la totalidad de los estudiantes no superan los aprendizajes mínimos aceptables. Los alumnos de noveno año, tienen un nivel aceptable, tanto en

lectura como en escritura. Pero, el más bajo nivel de rendimiento en las dos destrezas las encontramos en los décimos años, al obtener una calificación entre el 0 y los 4 puntos en escritura, por cuanto, la totalidad de los estudiantes no superan los aprendizajes mínimos aceptables, en una situación similar con los logros obtenidos por los alumnos de octavo. Es decir, que tanto los alumnos de octavo como los décimo, han demostrado deficiencias profundas en el desempeño de sus destrezas básicas con respecto al inglés.

Las falencias detectadas sobretodo en el análisis de los documentos se orientan significativamente por desarrollar y dar cumplimiento al objetivo central de esta tesis de maestría: “Proponer la Web Quest como estrategia metodológica para mejorar los procesos comprensivos de la lecto-escritura en el idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo año de educación básica”. Si se detectan limitaciones en el desarrollo de procesos comprensivos, la solución al problema es desarrollar dicha metodología para atender al problema planteado.

3.7. ¿COMO DEBE SER UNA METODOLOGIA QUE BASADA EN LAS WEBQUEST PROMUEVA PROCESOS COMPENSIVOS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO A NOVENO AÑO DE UEFS COMINGO COMÍN?

3.7.1. Justificación

La presente metodología se sustenta en dos razones fundamentales: Por un lado, el enfoque que se da a la lectura desde los procesos comprensivos y del otro lado, el medio tecnológico a través del cual se expresan los procesos comprensivos que constituyen los “andamios” socioculturales necesarios que nos brinda la sociedad tecnológica del siglo XXI.

El acto de leer no puede reducirse a actitudes pasivas que basadas en procesos mecánicos se enfoquen sólo en la asimilación de la información, sino en el procesamiento de la información, de manera que los estudiantes ejerciten procesos superiores de pensamiento, habilidades y micro habilidades cognitivas, aprendan a aprender mediante el uso activo de la información. Que la información la procesen en conocimiento mediante acciones del pensamiento y que el aprendizaje sea consecuencia del pensamiento. Debe haber, por lo tanto, un fuerte énfasis en el ejercicio de las habilidades de pensamiento debido a que para que “este acto para ser exitoso, y lograr la

comprensión, requiere que quien lea involucre en su ejecución una serie de habilidades tanto antes, durante y después de la lectura” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2006, pág. 8).

El aprendizaje de la segunda lengua, el inglés, no puede ser extraño a los procesos comprensivos ya que las destrezas que propician desarrollar desde esta área son el Reading, el listening, writnig, destrezas todas relacionadas directamente con los procesos comprensivos.

Se justifica este proyecto debido a que en la investigación realizada en el tercer capítulo se detectó grandes limitaciones en la capacidad comprensiva de los estudiantes investigados. Se nota que un gran número de estudiantes se ubican en los niveles inferiores de comprensión y lo inverso, que un número reducido de estudiantes se ubican en los niveles superiores de comprensión. Por ello, se constata la necesidad de trabajar muchísimo con los estudiantes en los niveles de comprensión lectora; esto implica el ejercicio de habilidades de comprensión con estrategias adecuadas. Las habilidades se ejercitan, se aprenden; no nacen por generación espontánea, porque “Precisamente, generar el desarrollo de una lectura comprensiva en el alumnado es uno de los pilares del sistema educativo” (PISA, 2009, pág. 8).

Por otro lado, según resultados de la investigación del capítulo III, los estudiantes pasan conectados entre 2 y 4 horas llegando, en algunos casos, a periodos más prologados de tiempo. En el aula, para la enseñanza de la segunda lengua es necesario empatar esta tendencia juvenil, con su actitud frente a la red para facilitar su aprendizaje. Desde este ángulo se pensó en la implementación del método de la metodología de las webquest que integra los procesos comprensivos con la conectividad con la red para implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma, “aunque la estructura pedagógica de las webquest no se limita al uso de la web” (Pérez E. 2006, pág. 185). Los esquemas digitales son el andamiaje adecuado través del cual deben expresarse y procesarse los aprendizajes del estudiante del siglo de la información y del conocimiento.

3.7. 2. OBJETIVOS:

- Crear la webquest como estrategia metodológica para mejorar la lecto-escritura del idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo de Educación Básica.
- Organizar los procesos, los recursos y los intereses de los estudiantes en una metodología coherente.
- Motivar a los estudiantes a pensar mediante el diseño de tareas oportunas y adecuadas en el diseño de la metodología de las webquest
- Promover el uso pedagógico de la web mediante la implementación de una estructura ideal de la webquest para el proceso del Reading del inglés desde la estructuración de procesos comprensivos del idioma.

3.7.3. FACTIBILIDAD DE APLICACIÓN

Es factible diseñar y aplicar la presente metodología en base a los argumentos que se sustentan a continuación, en base a los siguientes elementos a considerarse: implementación tecnológica del departamento de inglés y de la institución, necesidades e intereses de los estudiantes, comprensión de las teorías sobre las webquest, actitud de los docentes frente a las tecnologías, coordinación de los elementos intervinientes en la organización de la metodología de las webquest.

Cabe indicar que en relación a la implementación de los elementos tecnológicos, la institución goza de buena salud, porque, hasta la presente fecha, cuenta con cinco laboratorios de informática, implementación de recursos tecnológicos y conexión con la red en cada aula en un 60%, dotación de los recursos para organizar un laboratorio de inglés. Esto constituye elementos que beneficien a la metodología que se basa en la conexión a la red y al uso de los recursos tecnológicos en el aula.

En lo referente a las necesidades e intereses de los estudiantes, el diseño de la presente metodología pretende ser una respuesta positiva a las reales necesidades de los estudiantes y es por eso que, se asumen esta consideración usando lecturas que guarden estrecha consonancia con su situación de adolescentes, con el entorno sociocultural y tecnológico. Al considerar este aspecto psicológico, se está dando una respuesta integral a la consideración del aprendizaje global del estudiante, no sólo basado en los conocimientos declarativos.

Por otro lado se ha dado cumplimiento a uno de los objetivos específicos de la presente tesis que se relaciona con la comprensión de las teorías sobre las webquest, la misma que ayudará a la coherencia entre la teoría y la práctica, ya que los conceptos aquí vertidos sólo sirven para iluminar el panorama de la concreción pedagógica. La coordinación de los elementos intervinientes en la organización de la metodología de las webquest se verán reflejadas en el diseño de una tipología de webquest para aplicar los procesos comprensivos de la lengua. Esta consideración es muy importante, como se verá más adelante.

También se debe considerar la actitud de los docentes frente a las tecnologías. Primero, la totalidad de los docentes de inglés tienen edades que fluctúan entre los 26 y los 36 años, maestros con ciertos conocimientos básicos de informática y manejo de la web, por lo que no será necesario pensar en una capacitación adicional, sino tan sólo una inducción sobre el método a emplearse.

Finalmente, la presente metodología contará con el aval técnico del maestro universitario Ing. Stalin Aguayo, mismo que con criterios técnicos orientará o juzgará la calidad de la tarea emprendida en esta metodología.

Por éstas y otras razones, es factible aplicar la presente metodología.

3.8. El enfoque teórico.

La presente metodología se sustenta en los siguientes criterios teóricos:

- Que la presente metodología se sustenta sobremanera en sendas concepciones teóricas Dodge, B. (1995), Yoder (1999), March (2003) y Adell (2004). Por lo tanto, los ideólogos y sus experiencias se verán reflejados en el producto final en la estructuración de este proyecto.
- Que la presente metodología pretende ser una aplicación de las posibilidades de aprendizaje a los recursos que se pueden encontrar en la red, a lo que Dodge, denominó “Active Learning on the Web” (RIVERA Y, 2009, pág. 83).
- En la presente metodología se “involucran procesos cognitivos (en los niveles de análisis, síntesis y evaluación) y que éstos sean aplicados a un producto de trabajo” (RIVERA Y, 2009, pág. 83) que constituye la tarea y los procesos planteados al

mismo tiempo que la consideración de las actividades que se propongan para ejercer dichos procesos.

- Que las WebQuest constituyen un recurso didáctico para promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo, postulado que se sustenta en las teorías socioculturales de Vigotsky.
- Que la webquest promueve el desarrollo de procesos superiores de pensamiento. Por ello, Adell (2004), define a la webquest como:

Una actividad didáctica que propone una tarea factible y atractiva para los estudiantes y un proceso para realizarla durante el cual, los alumnos harán cosas con información: analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc. La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos (como en una Caza del Tesoro) o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador a una ficha (“copiar y pegar” e “imprimir” son los peores enemigos de “comprender”) (Adell, J. 2004, pág. 2).

De la definición de Adell (2004) se deduce que la tarea que se propone en la webquest se enfoca necesariamente en el ejercicio de habilidades de pensamiento como aquellas de analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc. Justamente, lo que distingue a la webquest de cualquier otra actividad relacionada con la red, es porque ésta se promueve procesos superiores de pensamiento.

- Que la presenta metodología pretende aplicar los procesos de la lectura comprensiva para el aprendizaje de la segunda lengua, en los niveles literal, inferencial y crítico.

El argumento que aquí se sostiene es en favor del ejercicio del pensamiento en la práctica de la lectura comprensiva, tal como se expresara Vigotsky en su obra “Pensamiento y lenguaje”; que el lenguaje es un ejercicio del pensamiento. En ese sentido, la lectura es una interacción con el pensamiento. El argumento tampoco va en la predilección sobre uno de los dos niveles (inferior y superior del pensamiento), porque:

“la lectura sería un proceso interactivo, ya que los datos que se necesitan para activar los esquemas mentales proceden en primer lugar de los procesos de nivel inferior (ej. El reconocimiento de las palabras) y a continuación intervienen los procesos de nivel superior (ej. Inferencias) con objeto de facilitar su asimilación por el lector” (tomado de Carrell 1982 por Pérez I. 2004, pág. 27).

Importantes investigaciones teóricas aporta Pérez (2004) en favor del argumento del ejercicio de la lectura engarzado con el conocimiento previo, basadas en la teoría de los esquemas mentales de Carrell (1983b), para finalmente promover dos estrategias básicas en la enseñanza de L2.

Promocionar en el estudiante el correspondiente conocimiento previo necesario para enfrentar el texto en cuestión, sobre todo si se trata con el contenido de la segunda lengua. El profesor debe enseñar estrategias que permitan al lector acceder y utilizar ese conocimiento previo en favor de la comprensión del texto (tomado de Carrell 1983b por Pérez I. 2004, pág. 31). Finalmente se agrega los principios para la actividad de la L2 tomado de Pérez I., (2004):

- Aplicación de modelos interactivos en la que se incluyan actividades de decodificación (reconocimiento de palabras) e interpretación de textos (predicción).
- Selección de textos relevantes y motivadores, “siempre que los textos cumplan con los objetivos lingüísticos previstos y se motive a los estudiantes mediante la decisión en la decisión final” (Pérez I., 2004, Pág. 82), mediante una tarea en doble dirección: vocabulario para mejorar la comprensión y comprensión para la ganancia lexical.
- Promoción del desarrollo y aplicación de estrategias de lectura: estrategias para cada fase y estrategias metacognitivas.
- División en fases: prelectura, lectura y postlectura (Pérez I., 2004).

3.8. Modelación de un pequeño repertorio de webquest.

DÉCIMO AÑO

MY FAVORITE SPORT



INTRODUCTION

Sure you like doing different activities within the institution, play sports or simply enjoy admiring the skill of the athletes either in school, stadium or on television.

I encourage you to investigate about the history of your favorite sport.

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

INTRODUCTION	TASKS	PROCESS	EVALUATION	CONCLUSION
------------------------------	-----------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------

MY FAVORITE SPORT

	<p style="text-align: center;">TASKS</p> <p>Now you will investigate on the internet, with the following guiding questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. History of your favorite sport in Ecuador. 2. Is your favorite sport practiced here in Ecuador? 3. Is your favorite sport practiced in your school? 4. Is it healthy to practice a sport? 5. Which is your favorite sport and why?
<p>Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest</p>	

INTRODUCTION	TASKS	PROCESS	EVALUATION	CONCLUSION
------------------------------	-----------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------

MY FAVORITE SPORT

	<p style="text-align: center;">PROCESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. To investigate form groups of 3. 2. Read instructions very carefully. 3. Once all instructions are clear, proceed to read what's in the links provided in the resource section. 4. Read the information as many times as needed. 5. Get images that represent the topic you are going to present.
<p>Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest</p>	

MY FAVORITE SPORT



EVALUATION

You will be evaluated as a group in both, presentation and writing according to the following rubric.

RUBRIC FOR INFORMATION TEXT PRESENTATION

	Needs improvement 1 pts	Satisfactory 2 pts	Good 3 pts	Excellent 4 pts
PRESENTATION	Poor	Fair	Good	Excellent
SPEAKING	The group was not organized. Only 1 person presented. There was no visual aide.	The group had many organizational problems. Only 2 people were presenters. The visual aide was very difficult to read and understand.	The group had some organizational problems; at least 2 of the people were part of the presentation. The visual aide was not as easy to understand.	The group was organized, had a easy to read visual aide, each portion was clearly understood, each group member was part of the presentation.
	Needs improvement 1 pts	Satisfactory 2 pts	Good 3 pts	Excellent 4 pts
INFORMATION	Poor	Fair	Good	Excellent
WRITING	Only 2 questions were answered and represented. The ideas were not clear. Inadequate spelling and expressions.	Only 3 questions were answered and represented. The ideas were clear with adequate spelling and expressions.	Only 4 questions were answered and represented. The information was clear with information that was relevant. Adequate spelling and expressions.	All 5 of the questions were answered and represented. Each question was clear with information that was relevant. Adequate spelling and expressions.

[INTRODUCTION](#)

[TASKS](#)

[PROCESS](#)

[EVALUATION](#)

[CONCLUSION](#)

MY FAVORITE SPORT



CONCLUSIÓN

With our webquest we tried to make enjoyable activities about practicing sports which some people ignore but now we know that sports are necessary to be healthy.

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

NOVENO AÑO

[INTRODUCTION](#)

[TASKS](#)

[PROCESS](#)

[EVALUATION](#)

[CONCLUSION](#)

A DAY IN THE LIFE OF



INTRODUCTION

Hello my name is LUCY. I'd like to invite you to explore a world of words. Please follow me.

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

INTRODUCTION	TASKS	PROCESS	EVALUATION	CONCLUSION
------------------------------	-----------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------

A DAY IN THE LIFE OF

	TASKS
	<p>You will investigate on the internet, the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A day in the life of Shakira. 2. Are her activities different or similar to yours? 3. What do you like the most about her activities? 4. What is your favorite Shakira's song and why?

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

INTRODUCTION	TASKS	PROCESS	EVALUATION	CONCLUSION
------------------------------	-----------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------

A DAY IN THE LIFE OF

	PROCESS					
	<ol style="list-style-type: none"> 1. To investigate form groups of 2. 2. Read instructions very carefully. 3. Once all instructions are clear, proceed to read the links provided in the resource section. 4. Read the information as many times as needed. 5. Get images that represent the topic you are going to present. 6. With the information found, elaborate a summary to make a PowerPoint presentation as a group in class. "A day in the life of Shakira". 7. Write about the daily activities of your father/mother. The topic of your writing: "A day in the life of (your father's/ mother's name)". The writing must have pictures, adequate spelling and expressions in the simple present. <p>RESOURCES: You can use as many resources as needed from the internet, but here are some links that we suggest.</p> <table border="1"> <tr><td>DICTIONARY ONLINE</td></tr> <tr><td>VOCABULARY FOR CHORES</td></tr> <tr><td>THE USE OF THE SIMPLE PRESENT (VIDEO)</td></tr> <tr><td>THE USE OF THE SIMPLE PRESENT</td></tr> <tr><td>A DAY IN THE LIFE OF SHAKIRA</td></tr> <tr><td>PRACTICE: "A DAY IN THE LIFE OF SHAKIRA".</td></tr> </table>	DICTIONARY ONLINE	VOCABULARY FOR CHORES	THE USE OF THE SIMPLE PRESENT (VIDEO)	THE USE OF THE SIMPLE PRESENT	A DAY IN THE LIFE OF SHAKIRA
DICTIONARY ONLINE						
VOCABULARY FOR CHORES						
THE USE OF THE SIMPLE PRESENT (VIDEO)						
THE USE OF THE SIMPLE PRESENT						
A DAY IN THE LIFE OF SHAKIRA						
PRACTICE: "A DAY IN THE LIFE OF SHAKIRA".						

PHPWebquest PHPWebquest PHPWebquest PHPWebquest

A DAY IN THE LIFE OF



EVALUATION

In the presentation you will be evaluated as a group.
In the writing you will be evaluated individually, according to the following rubric.

RUBRIC TO EVALUATE THE USE OF THE SIMPLE PRESENT.

	Needs improvement 1 pts	Satisfactory 2 pts	Good 3 pts	Excellent 4 pts
PRESENTATION	Poor	Fair	Good	Excellent
SPEAKING	The group was not organized. Only 1 person presented. There was no visual aide.	The group had many organizational problems. Only 2 people were presenters. The visual aide was very difficult to read and understand.	The group had some organizational problems; at least 2 of the people were part of the presentation. The visual aide was not as easy to understand.	The group was organized, had a easy to read visual aide, each portion was clearly understood, each group member was part of the presentation.
	Needs improvement 1 pts	Satisfactory 2 pts	Good 3 pts	Excellent 4 pts
	Poor	Fair	Good	Excellent
WRITING	Needs constantly the support of the teacher for the writing exercise about daily routines or daily activities.	Used constantly the dictionary for the spelling of daily routines or daily activities.	Recognized daily routines or daily activities in English. Enhanced comprehension when use of the dictionary. Adequate spelling in writing.	Recognized easily daily routines or daily activities in English. Adequate spelling in writing.

Project created by Angela Fajardo with PHPWebquest

[INTRODUCTION](#)

[TASKS](#)

[PROCESS](#)

[EVALUATION](#)

[CONCLUSION](#)

A DAY IN THE LIFE OF



CONCLUSION

With our webquest we tried to make enjoyable activities to practice vocabulary that normally is used to describe daily routines. We hope this exercise helped you describe a typical day in your father's/mother's life and treasure what they do for you.

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

OCTAVO AÑO

[INTRODUCTION](#)

[TASKS](#)

[PROCESS](#)

[EVALUATION](#)

[CONCLUSION](#)

BRUSH YOUR TEETH



INTRODUCTION

Sure you brush your teeth every day. Brushing your teeth on a regular basis prevents cavities and keeps you smiling.

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

INTRODUCTION	TASKS	PROCESS	EVALUATION	CONCLUSION
------------------------------	-----------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------

BRUSH YOUR TEETH



TASKS

Hello, I'm Mr. Brush, My task today is to explain the process to brush your teeth? Follow me

1. Read on the internet, about someone describing the process of brushing his teeth.
2. Check the vocabulary before you continue.
3. Complete the sentences.
4. Play with the crossword.
5. Practice with some sentences.
6. Write the sentences you hear.
7. Describe the process of you brushing your teeth.

<http://www.phpwebquest.org/>
 Ctrl+clic para seguir vinculo
 PHPWebquest

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

INTRODUCTION	TASKS	PROCESS	EVALUATION	CONCLUSION
------------------------------	-----------------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------

BRUSH YOUR TEETH



PROCESS

1. To practice form groups of 2.
2. Read instructions very carefully.
3. Once all instructions are clear, proceed t o read whats in the links provided in the resource section.
4. Read the information as many times as needed.
5. Get images that represent the topic you are going to present.
6. With the information you have found and practiced, elaborate an informational text to make a presentation in class. The topic of the presentation: "How to brush your teeth". The text must have images, adequate spelling and expressions.

RESOURCES:
 You can use as many resources as needed from the internet, but here are some links that we suggest.

Webquest created by Angela Fajardo with PHPWebquest

[INTRODUCTION](#)

[TASKS](#)

[PROCESS](#)

[EVALUATION](#)

[CONCLUSION](#)



EVALUATION

You will be evaluated as a group in both, presentation and writing according to the following rubric.

RUBRIC FOR INFORMATION TEXT PRESENTATION

	Needs improvement 1 pts	Satisfactory 2 pts	Good 3 pts	Excellent 4 pts
PRESENTATION	Poor	Fair	Good	Excellent
SPEAKING	The group was not organized. Only 1 person presented. There was no visual aide.	The group had many organizational problems. Only 2 people were presenters. The visual aide was very difficult to read and understand.	The group had some organizational problems; at least 2 of the people were part of the presentation. The visual aide was not as easy to understand.	The group was organized, had a easy to read visual aide, each portion was clearly understood, each group member was part of the presentation.
	Needs improvement 1 pts	Satisfactory 2 pts	Good 3 pts	Excellent 4 pts
INFORMATION	Poor	Fair	Good	Excellent
WRITING	Only 2 questions were answered and represented. The ideas were not clear. Inadequate spelling and expressions.	Only 3 questions were answered and represented. The ideas were clear with adequate spelling and expressions.	Only 4 questions were answered and represented. The information was clear with information that was relevant. Adequate spelling and expressions.	All 5 of the questions were answered and represented. Each question was clear with information that was relevant. Adequate spelling and expressions.

[INTRODUCTION](#)

[TASKS](#)

[PROCESS](#)

[EVALUATION](#)

[CONCLUSION](#)

BRUSH YOUR TEETH



CONCLUSION

With our webquest we tried to make enjoyable activities about brushing your teeth which we normally don't like but you must give importance in order to keep your teeth healthy.

Webquest created by Angela Fajardo
with PHPWebquest

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

Es el momento de presentar el punto de llegada momentáneo de la presente tesis, porque en toda investigación, las conclusiones, son desembarques nodales para futuros viajes, en el largo peregrinaje de la ciencia. Las preguntas que nos guiaron la presente investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo la Web Quest se relaciona con los procesos comprensivos de la lecto-escritura del idioma inglés?

Esta pregunta es la línea directriz que marca el proceso de elaboración del Marco Teórico, toda la base conceptual necesaria para fundamentar la metodología a elaborarse como consecuencia de dicha reflexión. Fue muy importante reflexionar en ciertos conceptos nucleares, todas enfocadas a entender las líneas metodológicas que propone la webquest desde la concepción de sus ideólogos Tom y March. Es innegable el papel de las Tics en la comunicación en la presente sociedad del conocimiento y la información; mucho más innegable, desde las tendencias actuales de la educación. Pero el hecho de estar conectados no siempre es garantía de que los procesos comprensivos se den.

Para poder entender la esencia de la propuesta de los autores, antes se debió plantear otra pregunta: ¿Qué es la webquest?

Todo proceso comprensivo implica, desde la mentalidad conceptual de Tom y March y su propuesta metodológica, desarrollo procesos superiores de pensamiento. La esencia de esta concepción se evidencia en la unidad intrínseca de los conceptos nucleares como son aprendizaje-tecnologías-desarrollo de procesos superiores de pensamiento. La mera instrumentación del uso de las tecnologías, como los adolescentes usan para pasar conectados en la red, sin un propósito más allá de la mera novedad y del pasatiempo.

Otro factor que se pudo resaltar en tratamiento de la información para la realización del marco teórico, fue descubrir que la concepción de la tarea como una de las características principales de la metodología de la webquest. Dentro de esta consideración se plantean una gama variada de tareas de acuerdo al propósito de la lección o aprendizaje a abordar. Pero lo que se puede resaltar como interesante de esta concepción, es el proceso de la tarea, la misma que está implicada con los recursos, con el material de información, con los integrantes, con los roles que desempeñarán cada uno de los protagonistas de sus aprendizajes. En este proceso, los alumnos deben saber qué hacer, en qué momento, con qué recursos, de qué manera.

Por otro lado, la webquest está pensada desde el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje es un proceso individual, pues cada uno aprende con sus características cerebrales, pero el método puede ser de tipo social, el aprender con otros.

Todos estos conceptos nucleares manejados por los autores Tom y March, diseñadores de la webquest, ayudaron a direccionar la aplicación de las webquest al aprendizaje del segundo idioma mediante la metodología de la lectura comprensiva.

2. La segunda pregunta fundamental: ¿cómo están desarrollados los niveles comprensivos de la lecto-escritura del idioma inglés en los estudiantes de octavo, noveno y décimo de la UES Domingo Comín?

Antes de contestar esta pregunta, fue importante indagar la base teórica de la lectura comprensiva y adaptar a los procesos de aprendizaje de la L2 (segunda lengua). Desde la lógica de la teoría se profundizaron los niveles de la lectura haciendo referencia a tres: el literal, el inferencial y el crítico. Encontramos que es posible empatar la metodología de las webquest con los procesos comprensivos de la lengua. El nivel literal empata con los procesos inferiores de pensamiento: entrar al contacto básico con la información; en el nivel inferencial, el procesamiento de la información, comprensión del mensaje. En el nivel crítico se dan el ejercicio de los procesos superiores de pensamiento: poder de síntesis, capacidad de evaluación, y las posibilidades de crear algo nuevo con la información. Un verdadero proceso de comprensión se da cuando el alumno es capaz de hacer algo con lo que ya sabe.

Para responder a la pregunta dos fue necesario aplicar una prueba de lectura comprensiva en inglés a los estudiantes investigados. Las serias deficiencias encontradas con la toma de la prueba en mención, es un argumento a favor de la propuesta que se plantea al final del capítulo III.

También, como respuesta a esta pregunta, se analizó el documento “Convenio del CONESA con PEARSON. El resultado de esta investigación fue también significativo evidenciar que los indicadores que se plantearon, claramente corresponden al nivel literal de comprensión, nivel básico; faltan desarrollar los niveles inferencial y crítico para que se dé un verdadero avance en el desarrollo de la lectura comprensiva.

Estos datos nos planteado la necesidad de atender a la comprensión lectora, desde la metodología de las webquest y el aprendizaje de la segunda lengua.

3. ¿Cómo se está conduciendo el proceso metodológico de lecto-escritura del idioma inglés en este momento en la institución salesiana Domingo Comín?

Con esta pregunta se pretende hacer una lectura a lo que se hace en la institución, lo que ya se da. Como se atiende al desarrollo de la comprensión.

Antes de indagar en la realidad, fue importante entender el concepto comprensión, desde las concepciones teóricas. El libro “La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente” de David Perkins fue el horizonte ideal para entender la trama lógica. El punto crucial de llegada de este análisis conceptual es llegar al plano ideal de que el estudiante sea capaz de hacer algo con lo que sabe, con lo que entendió, de lo que asimiló, con lo que aprendió. Para ello, Perkins desarrolla los principios de la teoría UNO en base a una fuerte práctica reflexiva basada en la formulación de preguntas claves, significativas, decidoras, orientadoras, centrales, que guíen a la reflexión mediante conexiones a otros temas, comparaciones, debates, análisis, discusiones. Es decir, que exista un razonamiento y como consecuencia, que el alumno sepa explicar el conocimiento que ya posee. En síntesis, es “ir más allá de la información suministrada”. Síntesis o punto conclusivo al que llega Pekins apoyado en la conceptualización de Bruner. En este punto, no es mera coincidencia que Tom y March encuentren la base teórica para fundamentar su

metodología de las Webquest. Que el alumno sepa hacer algo con la información, re-crear la información desde la manipulación mental. La información tan solo es punto de partida y la comprensión es el punto de llegada, pasando por procesos de la lectura comprensiva desde los distintos niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), tema ya expuesto en la parte superior.

Luego de entender el concepto, viene la indagación en el campo, y para ello se aplicó una encuesta a los estudiantes, cuyos resultados se expusieron analíticamente en el capítulo III. En primer lugar, al indagar a los sobre la metodología que emplea el docente, lo estudiantes parecen estar bastante satisfechos, porque el docente tiene nuevas formas de enseñar, etc. Por el lado contrario, se indagó a los docentes y en los resultados de la encuesta, definitivamente los procesos de enseñanza aprendizaje se encuentran mediatizados por el libro; se nota poco uso del internet y mucho peor de las webquest. Bien se ha expresado en el marco teórico que el libro obliga a procesos estáticos, mientras se deja a lado los procesos dinámicos emanados de la red.

Finalmente, concluyendo en la respuesta a la pregunta tres, la indagación parece indicar que los docentes si desarrollan estrategias comprensivas en el aula, pero según la investigación, estas estrategias cognitivas privilegiadas corresponden a los procesos del primer nivel de comprensión lectora, que es el nivel literal. Por lo tanto, en contemplación del desarrollo de la metodología de las webquest para atender a los procesos de la lectura comprensiva, se contemplarán los otros niveles de comprensión como son el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento.

4. ¿Cómo debe ser la webquest como estrategia metodológica orientada a mejorar la comprensión lectora del idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo año de Educación Básica?

Es la pregunta central de la investigación y el punto de llegada de la misma, es como el culmen o el zenit de la investigación, el punto de referencia, el lado fuerte del trabajo de indagación.

Para contestar esta pregunta fue necesario apropiarse del fundamento conceptual de las Webquest, desde la línea de Tom y March, mentalizadores y

diseñadores del ideario y de los procesos. Se partió por indagar el concepto de la webquest, como la entendieron los autores y en base a sus conceptos maestros, iniciar el proceso de recuperación de la información existente sobre el tema, desde los procesos analíticos y sintéticos.

Luego de la definición conceptual, se plantearon las características de la webquest, deduciendo del concepto de tres autores. Adicionalmente, se plantearon los principios sobre los que se basan las webquest, para luego a renglón seguido, exponer la estructura de la webquest. Como conclusión de este planteamiento es que la estructura de las webquest está en amplia relación con la definición de webquest. Por ello, se contempla la introducción, sobretodo basada en la pregunta central que orientará el proceso de construcción del aprendizaje sobre la información recibida. En segundo lugar está el planteamiento de la tarea que está diseñada en el logro de un producto final, como fruto final del procesamiento de la información que realiza el estudiante. Parte de la estructura, también está el proceso, basada en una serie de ayudas para el logro de los objetivos propuestos.

Finalmente se considera a la evaluación como punto de llegada y partida para futuras faenas desde la aplicación de esta metodología.

En la síntesis expuesta, no es con la finalidad de regresar sobre temas tratados en el marco teórico, sino para resaltar la esencia del tema a fin de poder orientar al porqué de la aplicación que se expone al final del capítulo III. Las falencias detectadas, sobretodo en el análisis de los documentos se orientan significativamente por el desarrollo y el cumplimiento a al objetivo central de esta tesis de maestría: “Proponer la Web Quest como estrategia metodológica para mejorar los procesos comprensivos de la lecto-escritura en el idioma inglés con estudiantes de octavo a décimo año de educación básica”. Si se detectan limitaciones en el desarrollo de procesos comprensivos, la solución al problema: desarrollar dicha metodología para atender al problema.

La pregunta central, viene a ser una consecuencia obligada de las preguntas anteriores, una lógica conclusiva, un desembarque necesario. Por ello, fue necesario desarrollar, al final del capítulo III, la metodología en la que se plantearon estructuradamente los objetivos propios de la presente metodología desde las webquest para atender procesos comprensivos de la L2. También se expusieron la factibilidad y

una sucinta línea teórica para desarrollar la lectura comprensiva. Se expone también los componentes necesarios que contempla en el desarrollo de esta metodología. Se termina con la exposición de un repertorio de seis webquest desarrolladas: dos para octavo, dos para noveno y dos para décimo. El propósito no es ambicioso, tan solo demostrar que es posible crear un proceso, aplicarlo y evaluarlo. El único propósito es explotar las ventajas de las Tics y sacar el provecho necesario en la línea pedagógica y lograr las metas que se plantearon.

5. ¿Qué habilidades cognitivas serán necesarias para manejar la información procedente de la lectura?

Esta pregunta marca el para qué de esta tarea realizada y la respuesta está en el concepto que emitieran los mentalizadores de la webquest, Tom y March. Que los alumnos no se queden en el plano reproductivo de la comprensión, no sean sólo caja de resonancia de lo que leyeron, sino re-creadores de los estímulos que llegan a su mente, evitando el conductismo; que los alumnos sepan hacer algo con la información que reciben; que los alumnos salgan de la escuela del memorismo y migren a la escuela del pensamiento (D. Perkins).

La hipótesis que se había planteado como guía de la presente tesis es: “La metodología didáctica basada en las Webquest potenciará los procesos comprensivos de la lectoescritura del inglés de los estudiantes de octavo a décimo de EGB de la Unidad Educativa Salesiana Domingo Comín”. Esta hipótesis es una respuesta tentativa a un problema planteado que versa así: “¿Cómo debe ser la webquest como estrategia metodológica orientada a mejorar los procesos comprensivos de la lecto-escritura del idioma inglés en los estudiantes de octavo a décimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Salesiana Domingo Comín?”.

Como se puede notar, la hipótesis es de tipo científica y no estadística; más aún, la hipótesis no es experimental y desde esta óptica, todas las evidencias encontradas parecen a una voz expresar una línea única: la necesidad urgente de trabajar una metodología para desarrollar procesos comprensivos en la enseñanza de la segunda lengua.

Si bien, los estudiantes parecen estar bastante satisfechos por la metodología empleada por los docentes de inglés (pregunta 2, cuadro y gráficos 2), porque el docente tiene nuevas formas de enseñar (pregunta 3, cuadro y gráfico 3). Hay un pero: los maestros, de acuerdo a los resultados de la encuesta, definitivamente los procesos de enseñanza aprendizaje se encuentran mediatizados por el libro; se nota poco uso del internet y mucho peor de las webquest. Bien se ha expresado en el marco teórico que el libro obliga a procesos estáticos, mientras se deja a lado los procesos dinámicos emanados de la red (pregunta 1 a los maestros, cuadro y gráficos 23).

En el plano investigativo, la limitación nuestra radica en no haber logrado detectar las habilidades que a nivel superior se encuentran desarrolladas en nuestros estudiantes. En la aplicación de una encuesta a los estudiantes y a los maestros, en algunas interrogantes, brevemente se hace referencia a ciertas habilidades. En el análisis de documentos, cuyos resultados se analizan y se interpretan en la parte superior de la presente conclusión, hacen referencia a este punto. Encontramos que en el documento del convenio CONESA-PEARSON, en la indagación sobre las habilidades lectoras de los chicos, exponen indicadores comprensivos relacionados con el nivel literal y que por lo tanto, corresponden a habilidades de procesos de nivel inferior. La presente metodología pretende superar dicho embrollo.

Ya desembocando en la especificidad de las conclusiones, en esta parte, es necesario hacer hincapié en las siguientes observaciones:

- a) Que es necesario pasar del estatismo de los libros (aunque no se niega su ayuda pedagógica) al dinamismo de los recursos tecnológicos, mediante la aplicación de las webquest, como herramienta metodológica.
- b) Que es necesario pasar de la escuela del memorismo a la escuela del pensamiento, mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento. Desde ese ángulo, la metodología de las webquest están diseñadas para la atención al desarrollo de procesos de pensamiento a nivel superior. Al plantear la metodología de la lectura comprensiva, ésta también atiende el desarrollo de habilidades de pensamiento, sobretodo en el manejo de la información y la consiguiente transformación en conocimiento, mediante procesos individuales y grupales. Doble tarea para un mismo resultado.

- c) Que es oportuno y necesario el uso pedagógico de las tecnologías, en lugar de pasar colgados de la red con fines efímeros. En ese sentido, es primordial aplicar la webquest, la misma que procesa las metodologías adecuadas para buenos logros didácticos.
- d) Que en la población investigada, nuestro caso de estudio, no hay un buen desarrollo de niveles de comprensión. Amerita trabajar estrategias comprensivas mediante la aplicación de la metodología de las webquest, como la respuesta correcta y oportuna.

Hasta ahora, en el plano conclusivo se ha presentado un diálogo entre la línea teórica desarrollada en esta tesis de grado con los aspectos observacionales en la realidad investigada, mediatizadas por cinco preguntas guía de investigación.

Queda un reto; cómo superar el encanto de sirena sobre el poder que tienen las tecnologías sobre los estudiantes, evitando el mero uso instrumental de los mismos, tratando de superar la etapa del homo videns, del homo ludens que desarrolla Sartori, del poder de la imagen, de la magia de los colores, del bombardeo de novedades, de flashes de información sin dar la capacidad al cerebro de procesarlas. Sartori habla de la necesidad de continuar desarrollando al homo sapiens, del hombre reflexivo, del hombre pensador, del hombre que use la máquina para desarrollar más imaginación, más lógica de ideas.

Otra cuestión importante es ¿cómo se puede desarrollar el pensamiento crítico, desde la línea del aprendizaje del inglés?

La nueva panorámica que pretende proyectar el proyecto del estado sobre la educación, apunta al desarrollo del pensamiento crítico, el mismo que tiene su propia metodología, su ideario, sus fases, los logros y la capacidad de detectar falencias o limitaciones. Desde el plano crítico, o es hombre para la máquina o la máquina para el hombre. Que en educación, no sea la máquina que suplante al trabajo de la mente; está bien que en la era industrial, el poder de la máquina reemplace al esfuerzo muscular humano, pero no que lo anule o lo desplace. Lo mismo, con las tecnologías.

RECOMENDACIONES

Incentivar a los estudiantes a obtener las destrezas necesarias para que vayan a la universidad con bases sólidas en el idioma inglés, enfocados en la importancia del idioma extranjero en nuestra realidad educativa actual.

Reforzar en los estudiantes en la lecto escritura con alternativas prácticas y tecnológicas como la Webquest sugerida en esta Tesis.

Promover el trabajo cooperativo en la solución de problemas, análisis o síntesis por parte de los estudiantes del idioma extranjero.

El maestro debe transformar el salón de clases, en un salón con estudiantes activos, protagonistas de su aprendizaje.

Utilizar herramientas como la webquest apoyando al docente en sus procesos, como Introducción, Tarea, Proceso, Evaluación y conclusión de temas en el idioma extranjero.

BIBLIOGRAFÍA

1. **BERNABÉ I.** 2008. *Las webquest en el espacio europeo de educación superior. Desarrollo y evaluación de competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación en la Universidad.* Tesis Doctoral. Universitat Jaume. Castelló de la Plana. España.
2. **ADELL, J.** (2004) Internet en el aula: Las WebQuest. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 17. En http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.pdf p. 2-38 (Fecha de consulta 03/2013).
3. **CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994).** *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: ICE (Nº. 10).
4. **CARRILLO M., PADILLA J., ROSERO T., VILLAGÓMEZ M., (2009).** *Motivación: Una visión general de las teorías.* UPS. Cuenca.
5. **CONESA.** (2007). *Proyecto Salesiano de Innovación Educativa.* Cuenca. Don Bosco.
(LOEI, Principios, literal u)
6. **CONESA. 2005.** *Evaluación de la innovación del aprendizaje del inglés.* Convenio CONESA – Pearson. Quito, Ecuador
7. **DÍAZ BARRIGA, F.** (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 5 de diciembre del 2012 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
8. **DODGE BERNIE, (1995).** *Cinco Reglas para Escribir una Fabulosa WebQuest.* San Diego. bdodge@sdsu.edu. Visitado el 29 de diciembre del 2012.
9. **GÓMEZ P. Y SACRISTÁN J., (1992)** *Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis teórico de las principales teorías del aprendizaje.* Morata. Madrid.
10. **HARMER J., (2007).** *Cómo enseñar inglés.* Pearson education limited. Kindom.

11. **LAMAS H. (2008).** *Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico.* Revisado: 22 de abril de 2008. Lima. Visitado: 28 de nov. 2012.
12. **LOZA R., (2005-2006).** *Webquest,* Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
13. **LLORENTI M.** 2008. *Cejudo Blended Learning para el aprendizaje de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación: un caso de estudio.* Tesis doctoral. Sevilla.
14. **MONGE R. & HEWITT J., (2004).** *Tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) y el futuro desarrollo de Costa Rica: el desafío de la exclusión.* Edición Grettel López C., San José de Costa Rica.
15. **MURILLO N., (2009).** *La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales.* Universitat Pompeu Fabra.
16. **NÚÑEZ N. (2009).** *La webquest, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación en los estudiantes del I ciclo de educación.* Tesis doctoral. Lambayeque (Perú)
17. **ORTEGA M., MELERO M., (1999).** *El aprendizaje cooperativo.* Fondo de publicaciones del Gobierno de Navarra. Pamplona.
18. **PEREZ I. (2004)** *Diseño de WebQuest para la enseñanza-aprendizaje del inglés.* Tesis Doctoral. Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Universidad de Granada. España.
19. **PÉREZ P. EVA, (2006),** *Las webquest como elemento de motivación para los alumnos de secundaria obligatoria en la clase de lengua extranjera (Inglés).* Universidad de Barcelona. Barcelona.
20. **PEREZ E.** 2006. *Las webquest como elemento de motivación para la educación secundaria obligatoria en la clase de lengua extranjera.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. España.
21. **PERKINS D., (2008).** *La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Gedisa. Cuarta edición. Barcelona.
22. **PIERC, J. (2011).** *La aplicación de la teoría del constructivismo al aprendizaje de lenguas para fines específicos a través de la webquest.* *Innovación educativa, n. ° 21.* Madrid. Visitado 27 noviembre 2012.

23. **PISA. 2009.** *Comprensión lectora.* Instituto Vasco de Evaluación Educativa. Bilbao, España.
24. **QUISPE I., TAPIA E.** 2012. *“Influencia del programa “lectura es vida” en el desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del quinto grado de la institución educativa n° 72596 “César Vallejo” Putina-Puno.* (Perú) Tesis de grado de maestría.
25. **QUINTANA J. e HIGUERAS E.** (2009). *Las WQ, una metodología de aprendizaje cooperativo, basad en el acceso, el manejo y el uso de la información de la red.* Primera edición. Octaedro. Barcelona.
26. **RIVERA PATRÓN YURIDIA P.** (2009), *Evaluación de las WebQuest como herramientas didácticas en la Educación Superior”* Salamanca.
27. **RIVERA Y.** 2009. *Evaluación de las webquest como herramientas didácticas en la educación superior.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. España.
28. **ROMÁN, M.** (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula.* EOS. Madrid.
29. **SECRETARIA GENERAL DE EDUCACIÓN** (Ministerio de Educación y Ciencia). (2007). *Introducción Temprana a las Tics: Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria.* Estilo Estugraf Impresores S.L. Barcelona México.
30. **SASTRE, S.** (2005). *Programa multimedia de desarrollo de capacidades en alumnos del primer ciclo de educación primaria,* Tesis doctoral, Madrid.
31. **SOSA M. Y RODRÍGUEZ C.** (2012). *Propuesta de Webquest como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.* litasosa, carlosar@unse.edu.ar Consultado el 8 de diciembre del 2012
32. **TONLIMPSON C.** (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* SAICF. Primera edición. Buenos Aires.
33. **VIGOTSKY L.** (1934) *Obras Escogidas.* Tomo II. <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Visitado, 9 de diciembre del 2012.
34. **UNESCO.** (2004). *Las tecnología de la Información y Comunicación en la formación docente, guía de planificación,* Ediciones Trilce, Montevideo.
35. **YAYERA, R.** (2011), *Las Tic en Venezuela: Un Diagnostico en el Uso Didáctico de las Tecnologías, Primeras Jornadas Internacionales de Educación a Distancia.*