



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

**“EL EMPLEO DE “WEBQUESTS” COMO RECURSO INSTRUCCIONAL PARA LA
CONSOLIDACIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA EN
INGLÉS”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

PRESENTA:

JANIK CORAL MORALES VALDEZ

ASESOR: DRA. RAQUEL GUADALUPE GARCÍA JURADO VELARDE

NOVIEMBRE 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Gracias a Dios por permitirme llegar hasta aquí, por ayudarme a encontrar el camino y las fuerzas necesarias para siempre seguir adelante.

Gracias a mis padres por haberme acompañado antes, durante y al final de este trabajo.

A mi padre Vicente Morales Sánchez por enseñarme a esforzarme y lograr mis objetivos, ser independiente y perseverante.

A mi madre María Carmen Valdez Herrera por el apoyo incondicional, sus consejos, desvelos, paciencia, cuidado y amor.

A mi hermano Jorge Vicente Morales Valdez por ser un ejemplo para mí, procurarme y cuidarme.

A mis Abuelos Abel Morales Chávez y Eguiel Valdez García por ser una inspiración para mí y que donde quiera que estén se que disfrutarán este triunfo tanto como yo.

A mis Abuelitas, tíos, tías, primos, primas, sobrinos y sobrinas que han sido parte importante en este camino. Gracias por sus consejos, momentos y experiencias.

A mis amigos y amigas que han estado en el camino de la vida donde unos vienen y otros se van, los quiero mucho y les agradezco infinitamente su apoyo incondicional.

A mi asesora de tesis Dra. Raquel Guadalupe García Jurado Velarde por guiarme en este proyecto, por su tiempo y apoyo.

A mi Facultad de Estudios Superiores Acatlán por haberme dado la oportunidad de estudiar mi carrera, albergarme todo este tiempo en sus aulas y de haber sido parte del equipo representativo de basquetbol femenino.

A todas aquellas personas que de una u otra manera influyeron de manera positiva para la realización de este trabajo.

Gracias a todos por su comprensión, amor, compañía y sobre todo por su apoyo ya que sin el esto no hubiera sido posible.

¡Muchas Gracias!

Janik Coral

ÍNDICE

	Página
Introducción	1
Capítulo 1	4
1. Antecedentes	4
1.1 Problemática	11
1.2 Justificación	11
1.3 Objetivos	13
Capítulo 2	15
2. Teorías que apoyan la Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés	15
2.1 Teorías de enseñanza	15
2.1.1 Enseñanza por mapa conceptual	16
2.1.2 Modelo de ejecución experto	17
2.2 Comprensión de lectura	22
2.3 Modelos de lectura	24
2.3.1 Modelo ascendente	24
2.3.2 Modelo descendente	26
2.3.3 Modelo interactivo	28
2.4 Estrategias de lectura	29
2.4.1 Estrategias de bajo nivel	29
2.4.2 Estrategias de alto nivel	30
2.5 Tipos de lectura	30
2.5.1 Lectura de familiarización	31
2.5.2 Lectura de búsqueda	31
2.5.3 Lectura de estudio	32
2.5.4 Lectura de ojeada	32
2.6 Tipos de texto	32
2.6.1 Texto expositivo	33
2.6.2 Texto narrativo	34
2.6.3 Texto descriptivo	35
2.6.4 Texto argumentativo	36
2.7 Tipos de ejercicios	37
2.7.1 Ejercicios pretextuales	37
2.7.2 Ejercicios textuales	38
2.7.3 Ejercicios pos-textuales	38

2.8 Teorías de aprendizaje	39
2.8.1 Aprendizaje significativo	39
2.8.2 Aprendizaje autodirigido	43
2.8.2 Enseñanza estratégica	45
2.9 Las <i>WebQuests</i>	52
2.9.1 Elementos de las <i>WebQuests</i>	53
2.9.2 Funciones de los elementos de las <i>WebQuests</i>	54
Capítulo 3	63
3.1 Propuesta de materiales de práctica de comprensión de lectura en formato <i>WebQuest</i>	66
Conclusiones	108
Bibliografía	111

Índice de Tablas

	Página
Tabla 1. Diferencias cuantitativas entre novatos y expertos	20
Tabla 2. Diferencias cualitativas entre novatos y expertos	20
Tabla 3. Características de los cuatro tipos de textos más conocidos	36

Introducción

La tecnología avanza día con día en muchos campos como en el de la medicina, la astronomía, la física así como en la educación. Existen numerosas posibilidades teóricas y prácticas gracias a la utilización de la nueva tecnología para el aprendizaje.

Las nuevas tecnologías de la información ayudan a la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, ya que aumentan su interés por las diferentes materias en la escuela, desarrolla la autonomía de los alumnos en su propio aprendizaje y en el sentido de la cooperación a la hora de realizar trabajos en equipo. En otras palabras, las tecnologías apartan las fronteras geográficas entre las personas al comunicarse y aumentan los recursos, tanto de maestros como de alumnos.

Una de las principales metas y funciones de el profesionista dedicado a la docencia, es la de proponer metodologías instruccionales y de investigación para la enseñanza y el aprendizaje que incidan en el mejoramiento de planes y programas de estudio; además de analizar críticamente teorías y métodos de lingüística teórica y aplicada que permitan la valoración e introducción de aspectos culturales del español y el inglés para contemplarlos en programas y planes de estudio.

Los centros educativos, profesores y alumnos necesitan contar con programas y proyectos de alta calidad que desarrollen el potencial de los estudiantes en los distintos requerimientos que el mundo moderno exige por medio de la aplicación de tecnología y una de las herramientas que podemos utilizar hoy en día para este desarrollo de conocimientos es la computadora junto con la Internet, para crear materiales, programas y proyectos, entre otros, que cubran las necesidades de la enseñanza de

idiomas y faciliten el aprendizaje del alumno, a partir de materiales adecuados a las necesidades de aquellos estudiantes que no tienen tiempo de asistir a cursos presenciales.

El propósito de este trabajo es el de elaborar *WebQuests* para promover el aprendizaje y la práctica de estrategias de lectura para la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera para el curso de Comprensión de Lectura en Línea

En el primer capítulo se explica la problemática que presentan los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán al tratar de cubrir el requisito de comprensión de lectura que necesitan para concluir sus estudios. Además, se señala la necesidad de contar con materiales y ejercicios que ayuden al estudiante a cubrir dicho requisito, en este caso el empleo de las *WebQuest* como recursos instruccionales para el fomento del empleo de estrategias de comprensión de lectura en inglés para comprender e interpretar información de manera eficiente.

En el segundo capítulo se hace una revisión de las teorías de enseñanza, los modelos, estrategias, tipos de lectura, tipos de textos, tipos de ejercicios así como las teorías del aprendizaje que nos ayudarán a fundamentar este trabajo. Finalmente, el empleo de las *WebQuests*, para fomentar las estrategias de comprensión de lectura.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta de materiales para practicar la comprensión de lectura utilizando la herramienta *WebQuest*, en los que incluye: la introducción, la tarea, el proceso, los recursos, la evaluación y la conclusión. Se incluyen ejercicios post-textuales para algunas unidades a partir de sus contenidos siguiendo las características presentadas en el modelo instruccional, se presentan los

sitios en Internet más apropiados para que los alumnos realicen los ejercicios presentados en las *WebQuest*.

En las conclusiones se mencionan las metas alcanzadas y se reflexiona sobre posibles temas para futuros trabajos de tesis.

CAPÍTULO 1. Antecedentes

La tecnología avanza día con día en diversos ámbitos como: comunicación, medicina, cibernética, entre otros; así, es necesario integrar dicha evolución en el campo educativo. Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación (TIC) se conciben como el universo de dos conjuntos representados por las Tecnologías de la Comunicación Tradicionales (TC), constituidas principalmente por la radio, la televisión, la telefonía convencional y por las de información (TI). Ambas, al unirse, se caracterizan por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de la comunicación, telemática y las interfaces), ahora conocidas como de la Información y de la Comunicación TIC. Las TIC son necesarias para la gestión y transformación de la información, principalmente en el uso de computadoras y software, que permiten crear, almacenar, modificar y recuperar la información. Algunos ejemplos de las TIC que utilizamos en la actualidad son los teléfonos fijos, la radiotelefonía, la televisión, la Internet, la telecomunicación móvil, el GPS (*Sistema de Posicionamiento Global*) entre otros (*Wikipedia, s/f*).

Todos estos recursos nos ayudan a tener una variedad de fuentes tecnológicas necesarias para el manejo y transformación de la información que pueden ser aprovechadas en el ámbito educativo. De ahí surge la inquietud de utilizar las TIC como medio de enseñanza para el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente del inglés con el que se pueden utilizar de manera autónoma para ampliar o tener una

opción diferente para el aprendizaje.

Las escuelas, profesores y estudiantes necesitan contar con programas y proyectos de alta calidad que desarrollen el potencial de los estudiantes en los distintos requerimientos que el mundo moderno exige por medio de la aplicación de tecnología. Algunas de las herramientas que podemos emplear hoy en día para este desarrollo de conocimientos son la computadora y la Internet, con ellos se pueden adaptar materiales, programas y proyectos para cubrir las necesidades de la enseñanza de idiomas, facilitando el aprendizaje del estudiante que estudia a distancia.

Para Armand (2001:17) las tecnologías de la información y de la comunicación despliegan innumerables recursos que se pueden utilizar para la enseñanza en línea, por ejemplo: las TIC que exigen cuestionar la pedagogía actual, considerando el hecho de que proporcionan nuevas situaciones de aprendizaje, proponen una gran variedad de instrumentos puestos a la disposición de los estudiantes y de los maestros, la solución de problemas, la simulación por computadora, los manuales virtuales, entre otros. Es así como surgen nuevas maneras de aprender a aprender, aprender a consultar, a estructurar, a comunicar, a analizar y a sintetizar, entre otras.

Existen numerosas posibilidades teóricas y prácticas gracias al uso de la nueva tecnología para el aprendizaje. Varios estudios revelan que el recurrir a las TIC favorece la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, aumenta su interés por las diferentes materias, desarrolla su autonomía y su sentido de cooperación al eliminar las fronteras geográficas, lo que aumenta el repertorio de los recursos a disposición de los docentes y también de los estudiantes (acceso a bancos de datos, a hojas de cálculo, a simuladores para edificar un conocimiento a la medida (Armand, 2001:17).

Dentro de las actividades de enseñanza que se pueden llevar a cabo en un curso en línea están las *WebQuests*: búsquedas en la Web con fines didácticos. Las *WebQuests* son actividades de aprendizaje en las cuales son necesarias los recursos de Internet que el docente selecciona con anticipación así el estudiante encauza su atención al manejo de los recursos. Los estudiantes trabajan para aprender contenidos de múltiples temas, materias e información que provienen de internet y es pertinente que desarrollen estrategias que les permita aprovechar toda esa información de manera adecuada (Dodge, 2003 en Eduteka, 2005).

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de las diferentes Facultades de Estudios Superiores, el estudiante recibe una formación multi e interdisciplinaria, lo que le permite ampliar sus conocimientos al integrar a los estudiantes en proyectos de investigación que tienen el fin de consolidar polos de desarrollo, incorporándose a entornos productivos, centros académicos y de investigación de diversas entidades.

La UNAM cuenta con diversos programas de apoyo a docentes para el mejoramiento de la enseñanza entre ellos está “El Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza” (PAPIME) que fue establecido en la UNAM en 1993. Tiene la finalidad de estimular y respaldar la creatividad de los profesores en el contexto del mejoramiento de la enseñanza, mediante la innovación en el quehacer docente, y con ello, ampliar también las posibilidades de la carrera académica.

El PAPIME, al canalizar recursos para apoyo a la docencia, permite a los profesores contar con un financiamiento muchas veces determinante en la consecución de alguna meta académica. Es importante señalar que todos los proyectos propuestos a

PAPIME son sujetos a evaluación por pares académicos y deben estar inscritos en los planes de desarrollo de la entidad académica que los promueve en un marco institucional (DGAPA, UNAM [2006](#)).

Uno de los proyectos que surgieron del PAPIME, es el Curso de Comprensión de Lectura en Línea que surge a partir del Proyecto “Fomento de la comprensión de lectura en inglés en estudiantes universitarios vía modelos expertos en Web”, que tiene como objetivo la enseñanza de comprensión de lectura estratégica de textos en línea en inglés que se encuentra en su última etapa y cuyo objetivo es ofrecer un programa virtual de enseñanza. Este curso está conformado por modelos de ejecución experta que presentan a los alumnos los pasos a seguir para lograr una comprensión de textos; dichos modelos se dividen en ascendentes, descendentes e interactivos. Los modelos incluyen tres tipos de lectura y cuatro tipos de textos, estrategias de aprendizaje y de autorregulación con modelamiento y práctica retroalimentada a partir de modelos expertos que describen cómo opera la estrategia a enseñar, logrando así la integración de aquellos elementos necesarios para un aprendizaje eficiente.

Entre los recursos del proyecto se encuentra el empleo de *WebQuests*, en las que el autor de este estudio colaboró en la elaboración de *WebQuests* como herramienta instruccional para practicar el empleo de estrategias de comprensión de lectura en inglés, aprendidas en el curso en línea.

El Curso de Comprensión de Lectura en Línea nace en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán la cual, después de la Ciudad Universitaria, es la dependencia más extensa en la UNAM. El curso en referencia es utilizado por los estudiantes que necesitan prepararse para cubrir su requisito de comprensión de lectura en inglés.

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES)

La (FES) Acatlán fue inaugurada el 17 de marzo de 1975, por el entonces Rector Dr. Guillermo Soberón Acevedo y alcanzó el rango de Facultad de Estudios Superiores en marzo del 2004. Se ubica en el municipio de Naucalpan y ocupa una superficie de 30 hectáreas; cuenta con más de 30 edificios donde se imparten 17 licenciaturas y nueve programas de posgrado. Está formada por seis divisiones: Edificación y Diseño, Humanidades, Matemáticas e Ingeniería, Ciencias Socioeconómicas, Ciencias Jurídicas y Sistema de Universidad Abierta además de contar con un Centro de Educación Continua y a Distancia, un centro de Enseñanza de idiomas, un Centro de Desarrollo Tecnológico y un Centro Tecnológico para la Educación a Distancia y dos unidades multidisciplinarias de investigación.

El Departamento de Idiomas nace en el año de 1975 y las primeras lenguas que se impartieron fueron: francés, inglés e italiano. En un principio contaba con solo tres salones y ocho profesores que atendían a una población de 396 estudiantes de la escuela. A pesar de las carencias en cuanto a equipo y espacio, un año más tarde el Departamento contaba ya con 2,915 estudiantes inscritos. En 1978 el total de estudiantes ascendían a 3,356, los profesores a 54, y contaba con 24 salones. En el año de 1979 se incorporaron los idiomas alemán y portugués, además el Departamento modificó su nombre por el de Centro de Idiomas Extranjeros el cual se mantuvo hasta el año de 1999. Ante las necesidades y demandas de la comunidad interna como externa, el Centro incluyó otros idiomas como: chino, griego, japonés, ruso, árabe, español para extranjeros, náhuatl y otomí.

Dado el crecimiento de la matrícula de los estudiantes, en 1984 se inauguraron los edificios que hasta hoy en día albergan al Centro. En 1999 el centro de idiomas

extranjeros cambió su nombre al de Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), debido a que, además de enseñar lenguas extranjeras se incluyeron dos lenguas indígenas (náhuatl y otomí), así como español para extranjeros.

En 1992 comienza la impartición de los cursos sabatinos en los idiomas alemán, francés, inglés, italiano y japonés, con 380 estudiantes, en dos turnos: matutino y vespertino. Se imparten tres cursos al año de 12 sábados cada uno en módulos de 4 horas. Los idiomas alemán, francés, inglés, italiano y japonés se imparten en el turno matutino; inglés e italiano para niños de 8 a 12 años sólo en turno matutino, actualmente ya no se imparte cursos para niños. El centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), registró en los últimos cuatro años 69,000 inscripciones a cursos regulares de 15 idiomas, en la modalidad de Plan Global (PG) y 30,986 inscripciones en cursos sabatinos de cinco idiomas.

El Centro cuenta con una biblioteca de aproximadamente 3,500 volúmenes, entre libros, revistas y enciclopedias, donde además se da servicio tanto a profesores como a los estudiantes de comunidad interna y externa. Cuenta con ocho laboratorios de idiomas con la más alta tecnología, nueve salas de video que permiten al estudiante participar en actividades extra-clase.

El Centro Tecnológico para la Educación a Distancia (CETED) fue inaugurado en noviembre del 2006; su misión es promover y proveer educación abierta, continua y a distancia; el CETED alberga la Mediateca en donde se apoya el aprendizaje autodirigido de los estudiantes para que estudien a su propio ritmo, tracen sus propios intereses y necesidades. En la mediateca se trabaja con asesores que fungen como facilitadores, asesores y orientadores de los estudiantes, ya que los guían hacia el descubrimiento del camino que desean seguir, desarrollando y diseñando su trayecto de

aprendizaje a su propio ritmo.

Estas instalaciones son centros difusores de cultura e investigación que promueven la cobertura y calidad educativas así como las nuevas modalidades de aprendizaje; utilizando las TIC.

Lo anterior nos permite observar que la FES Acatlán se encuentra a la vanguardia del empleo de las TIC; prueba de ello es el CETED, que cuenta con las más avanzadas tecnologías y funciona con la clara visión de la importancia que tiene la formación de los futuros profesores.

La Mtra. Osorio Carranza, Ex Directora de la FES Acatlán, mencionó que el Centro fue un proyecto que inició con la Mediateca pero que creció con una visión a la par del desarrollo tecnológico. Ahora, el reto son los proyectos que se tienen, además de seguir trabajando de manera inter y multidisciplinaria en el desarrollo de la investigación que se concretará a partir del potencial que se presenta la Unidad Multidisciplinaria de Investigación. Invitó a la comunidad para sumar esfuerzos y hacer crecer el CETED, con el propósito de que no sólo sea un centro académico difusor de la cultura y la investigación, sino que tenga impacto en la sociedad, que es el principal compromiso de la Universidad (Gaceta, 2006).

Esto nos da una pauta para saber que una de las principales metas y funciones de todo profesionista egresado de la UNAM es la de proponer metodologías instruccionales y de investigación, para la enseñanza y el aprendizaje, que incidan en el mejoramiento de planes y programas de estudio, además de analizar críticamente teorías y métodos de lingüística teórica y aplicada que permitan la valoración e introducción de aspectos culturales del español y el inglés, para contemplarlos en programas y planes de estudio.

1.1 Problemática

Hoy en día la comunidad universitaria recibe información académica y la utiliza en el ámbito escolar. Dicha información se transmite por medio de textos académicos, tanto en la lengua materna como en otros idiomas como el inglés, dando como resultado la necesidad de comprender e interpretar información de una manera clara y eficiente.

Las universidades, tanto públicas como privadas, solicitan a sus estudiantes como requisito de titulación o para ingreso a estudios de posgrado que acrediten exámenes ya sea de comprensión de lectura o de posesión de los diferentes idiomas extranjeros.

En el CEI, como ya se mencionó, se imparten cursos para aprender las cuatro habilidades y para comprender información escrita en idiomas extranjeros. También aplica exámenes de requisito convencionales y extemporáneos de comprensión de lectura en fechas específicas a los alumnos que no se preparan en los cursos del CEI.

Los estudiantes universitarios necesitan comprender información en otros idiomas, pero muchas veces no lo logran debido a la falta de estrategias de lectura porque no cuentan con el tiempo necesario para asistir a cursos o en ocasiones, no alcanzan lugar en la oferta de cursos del CEI, lo que hace necesario ofrecer a los estudiantes otras maneras de aprender un idioma, una de ellas puede ser la enseñanza a distancia.

1.2 Justificación

Debido a los problemas que algunos estudiantes encuentran al querer obtener su requisito de comprensión de lectura en inglés, pues no siempre se pueden preparar en el CEI, se pensó en elaborar un curso en línea para darles esa oportunidad a aquellos

estudiantes que trabajan o egresaron de la escuela y requieren cubrir su requisito de idiomas.

El Curso de Comprensión de Lectura en Línea, que tiene como ventaja ser un programa en línea que ayuda a resolver algunos de estos problemas apoyando a los estudiantes para que obtengan su constancia de acreditación en inglés, necesita ejercicios con los que los estudiantes puedan ejercitar las estrategias de lectura aprendidas en el curso.

Con el uso de las *WebQuests* como recursos instruccionales para la consolidación de estrategias de lectura el estudiante será capaz de comprender mejor textos en inglés que les ayuden a practicar estrategias de lectura y contar con un espacio virtual para que el estudiante las practique con temas aprendidos conforme a las unidades que vayan tomando en el Curso de Comprensión de Lectura en Línea. Esto traerá consigo tanto sólo que los alumnos aprendan a comprender textos académicos escritos en inglés como la necesidad de aprender a interpretar y comprender información los lleva a adentrarse en el proceso de comprensión de lectura, conocer y practicar los diferentes tipos de estrategias y contar con ejercicios para la práctica de las mismas y lograr que se interesen por la lectura y la cultura de otro idioma.

Si hacemos uso de las estrategias de lectura en espacios virtuales a través de las *WebQuests* ayudaremos, de manera gradual, a que los alumnos mejoren su comprensión de lectura en inglés para que logren alcanzar una lectura eficiente. Las *WebQuests* son motivantes para el alumno porque lo obligan a utilizar lo aprendido para trabajar de una manera independiente, los enseña a tomar decisiones, además de que aprenden a solucionar problemas, además de ampliar su bagaje cultural. Las

WebQuests son reconocidas por docentes alrededor del mundo. Con mayor frecuencia cada día, los estudiantes las utilizan para aprender contenidos de múltiples temas y materias; además, de desarrollar las competencias necesarias para utilizar adecuadamente información proveniente de la Internet.

A partir de lo aquí expuesto, se pretende llevar a cabo una serie de ejercicios de post-lectura denominados *WebQuests* como recurso instruccional para fomento del empleo de estrategias de comprensión de lectura en inglés que contribuyan a que el estudiante comprenda e interprete la información de manera eficiente, a fin de consolidar los conceptos vertidos en los modelos instruccionales presentados en el Curso de Comprensión de Lectura en Línea.

1.3 Objetivos

Para llevar a cabo dicha propuesta será necesario cumplir con el siguiente:

Objetivo General:

Elaborar *WebQuests* para promover el aprendizaje y la práctica de estrategias de lectura para la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera para el Curso de Comprensión de Lectura en Línea.

El objetivo general se cumplirá con la realización de los siguientes:

Objetivos Específicos:

- Revisar las unidades de que consta el Curso de Comprensión de Lectura en Línea, para ubicar los contenidos de cada unidad.
- Diseñar ejercicios post-textuales para cada unidad a partir sus contenidos, siguiendo las características presentadas en el modelo instruccional.
- Seleccionar los sitios en Internet más apropiados para que los alumnos realicen los ejercicios presentados en las *WebQuests*.

- Colocar el material diseñado en la plataforma *Moodle* para que los alumnos, puedan acceder a él.

En este capítulo se explicó el problema que enfrentan los alumnos para cubrir el requisito de comprensión de lectura para continuar con sus estudios y la necesidad de contar con materiales que preparen a los estudiantes universitarios para acreditar dichas evaluaciones; en el siguiente capítulo se hará una revisión de las teorías de enseñanza, modelos, estrategias, tipos de lectura, tipos de textos y teorías del aprendizaje que nos ayudarán a fundamentar este trabajo.

CAPÍTULO 2

Teorías que apoyan la Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés

En el capítulo anterior se explicó la necesidad de contar con ejercicios a partir del empleo de *WebQuests* como recursos instruccionales para fomentar el empleo de estrategias de comprensión de lectura en inglés. Para lograr nuestro objetivo, es necesario sustentar teóricamente los conceptos involucrados en la propuesta.

Para fundamentar este trabajo, profundizaremos en las teorías de enseñanza, en especial el modelamiento de ejecución experta y el aprendizaje autodirigido, además de los modelos, estrategias y tipos de lectura. Mencionaremos los tipos de texto, así como los tipos de ejercicios. Finalmente el empleo de las *WebQuests*, para fomentar las estrategias de comprensión de lectura.

2.1. Teorías de enseñanza

Shuell (1998 en Shunk, 1997) menciona que hay diferencias entre el aprendizaje de la enseñanza con el aprendizaje y enseñanza, ya que cada una tiene principios distintos pero actúan de manera recíproca. Shuell (1998) dice que la enseñanza abarca la interacción de estudiantes y contextos (maestros, materiales y ambientes, entre otros). El aprendizaje está basado en información académica y depende menos del contexto, como en el caso de “la secuencia del material que influye en la organización cognoscitiva y en la elaboración de redes de proposiciones en la memoria” (Shuell 1998, en Shunk, 1997).

En cambio Highet (1950 en Shunk, 1997) menciona que la enseñanza no puede separarse del aprendizaje; por lo tanto, los maestros mantienen una constante actualización sobre sus materias y métodos para promover en sus estudiantes el aprendizaje y la comprensión.

Bruner (1915 en Rico, 2005) afirma que las teorías de la enseñanza, o instruccionales, son las teorías de la organización y sistematización del proceso didáctico mediante el establecimiento de dos componentes: uno de carácter normativo y el otro es prescriptivo. Los normativos constituyen los criterios y las condiciones de la enseñanza, en cambio los prescriptivos están integrados por reglas que nos ayudan a obtener el conocimiento y las destrezas.

2.1.1. Enseñanza por mapa conceptual

Los mapas conceptuales fueron desarrollados por Joseph D. Novak en la Universidad de Cornell en los años 60's. Novak (2006) señala que los mapas conceptuales son herramientas gráficas que nos ayudan a representar nuestro conocimiento. Estos mapas incluyen conceptos que se pueden adjuntar en círculos, cuadrados, óvalos u otro tipo de formato; estos conceptos están relacionados y unidos con líneas entre sí de acuerdo a jerarquías establecidas por los objetivos del mapa conceptual Novak (2006).

La estructura jerárquica con que son elaborados los mapas conceptuales es la aplicación y/o la consideración de los conocimientos. La estructura puede incluir conceptos generales en la cima del mapa para terminar con conceptos particulares o viceversa de lo particular a lo general. Novak (2006) señala que la mejor forma de

elaborar un mapa conceptual es tomando como referencia preguntas que nos ayuden a enfocar la jerarquización de los conceptos.

Otra característica fundamental de los mapas es mencionar la inclusión de información relacionada entre los conceptos; y estos son descritos sobre las líneas que los unen. Podemos encontrar relaciones entre los conceptos con diferentes segmentos, las conexiones que existen entre los conceptos nos ayudan a darnos cuenta del valor de cada concepto Novak (2006).

2.2. Modelo de ejecución experta

Hemos escuchado las palabras experto y novato, incluso podemos mencionar algunas diferencias. Los primeros son personas experimentadas, diestras, hábiles en un área o conjunto de tareas especializadas que requieren de tiempo para su formación, y práctica, así como del empleo de estrategias. Welbank en Pozo, 1994:19, señala que “un sistema experto es un programa que tiene una amplia base de conocimientos en un dominio restringido y usa un razonamiento inferencial complejo para ejecutar tareas que haría una persona experta”.

Para adquirir el conocimiento experto, los novatos imitan la ejecución de los expertos, al practicar aumentan su habilidad de entender y solucionar problemas, así el novato va aumentando su nivel de pericia (destreza o habilidad para resolver las cosas, es decir, la práctica acumulada, está circunscrita a áreas específicas de conocimiento). El construir un sistema de ejecución experta no es tarea fácil. Debemos saber cómo aprenden el novato y el experto, y así darnos una idea de cómo diseñar sistemas

expertos que se adecuen tanto al estudiante como a las nuevas situaciones que se le puedan presentar.

Por mencionar algunos investigadores dedicados a encontrar las diferencias entre expertos y novatos están en el campo de la medicina: Groen y Patel, 1988; Kupers y Kassirer, 1984; Lesgold, 1984. En Psicología: Halland y Cols., 1986, Murphy y Wright, 1984. En programación de computadoras: Adelson, 1984; Anderson, Farrell y Savers, 1984; Anderson, Pirolli y Farrel, 1988. Sobre lectura y aprendizaje de textos: Chiesi, Spirilich y Voss, 1979, Meyer, 1984, Voss, 1984, entre otros (Pozo en García Jurado, 2003:44).

Los expertos y los novatos tienen diferencias en el nivel de conocimientos de tipo cuantitativo y cualitativo, así como en las estrategias que utilizan. El experto sabe más que el novato y tiene su conocimiento organizado de manera diferente, un mismo sujeto puede tener grados diversos de pericia para problemas conexos de una misma área.

Los novatos cometen más errores y se tardan en resolver un problema en promedio cuatro veces más que los expertos (Larkin y Cols., 1980; Simon y Simon, 1978 en Pozo 1994). Los expertos, antes de empezar a aplicar ecuaciones, realizan un análisis cualitativo (Larkin, 1979 en Pozo, 1994); primero, conforman representaciones y después resuelven las ecuaciones para no tener que hacer un análisis hacia atrás, parten del resultado a obtener para llevar el procedimiento a realizar y buscan los datos disponibles necesarios para tal fin. Es importante mencionar que estas diferencias desaparecen cuando los expertos se enfrentan con conocimientos que no dominan.

Los expertos pueden resolver problemas agrupándolos, tomándose un tiempo para realizarlos y después continuar con otro grupo de ecuaciones (Larkin, 1980, en Pozo, 2002). Chase y Simon, (1973, en Pozo, 1994) mencionan que el conocimiento está guardado en la memoria y los expertos resuelven las ecuaciones en forma de racimos de conocimientos.

Para alcanzar altos niveles de pericia, la persona debe automatizar su conocimiento de manera que no pierda tiempo a la hora de tomar decisiones cuando esté resolviendo un problema. El experto parte de los datos que se tienen; por su parte el novato realiza acercamientos a la meta final, es por eso que la solución del experto es más eficaz y eficiente (Hart, 1986 en Pozo, 1994). El experto tiene la característica de tener compilado o agrupado su conocimiento en secuencia de acción automática, por lo que no requiere de un esfuerzo de atención para su ejecución con lo que, además libera espacio de procesamiento (Flavell, 1985 en Pozo, 1994).

La mayoría de los autores mencionan que el experto construye y usa un conocimiento automatizado con el cual se ahorra tiempo para la realización de meta-enunciados para las posibles soluciones de los problemas a los que se enfrentan. Esto cambia cuando los expertos son enfrentados a nuevos problemas a resolver que les generan los mismos problemas que los novatos. En la siguiente tabla 1.1. y 1.2. se explica de forma detallada las diferencias cuantitativas y cualitativas entre expertos y novatos (Pozo, 1994):

Tabla 1. Diferencias cuantitativas entre novatos y expertos

NOVATOS	EXPERTOS
Cometen más errores y se tarda un promedio de cuatro veces más que los expertos.	Consumen menos tiempo y se equivocan menos.
Inician inmediatamente una tarea o ecuación, haciendo un análisis hacia atrás.	Toman en cuenta primero los datos y luego proceden a la solución de los problemas.
Resuelven las ecuaciones de una en una.	Resuelven las ecuaciones por grupos.
Tienen un conocimiento más aislado.	Usan una secuencia automática, compilada y proceduralizada del conocimiento.
Elaboran muchos meta enunciados con respecto al propio proceso de solución.	Realizan <i>chunks</i> (racimos de conocimientos) y los organizan en la mente.
Pierden mucho tiempo en pensar que estrategia deben usar.	No necesitan tomar decisiones sobre la forma en que deben resolver el problema, lo hacen en el camino.
Realizan su trabajo en base a la práctica repetida de tareas, acompañada de un <i>feedback</i> .	Realizan procesos automáticos.
Inician la solución de problemas desde la parte final y después buscan los datos disponibles que pueden ser útiles para alcanzarla.	Organizan y agrupan su conocimiento en secuencias de acción automática, por lo tanto no realizan esfuerzos.

Tabla 2. Diferencias cualitativas entre novatos y expertos

NOVATOS	EXPERTOS
Guían sus clasificaciones por la estructura superficial, basada en objetos reales y términos explícitos en el enunciado de los problemas.	Categorizan los problemas según su estructura conceptual profunda, determinada por las leyes y conceptos físicos importantes para su solución.

Tienden a clasificar juntos los problemas superficiales similares pero estructuralmente distintos.	No clasifican los problemas superficiales.
Organizan los objetos reales según parámetros de tiempo real.	Se guían por abstracciones conceptuales presididas por leyes y principios físicos.
Usan mayor número de categorías básicas en rasgos superficiales u objetos reales de la situación.	Utilizan menos categorías básicas pero más discriminación e integraciones, cada una de las categorías son más comprensivas y más relacionadas entre sí.
Tienden a dar explicaciones basadas en una o varias causas yuxtapuestas.	Almacenan estructuras y redes conceptuales, y los conceptos tienen múltiples rutas que evocan que se relacionen entre sí.
Tienen poca comprensión de los conceptos físicos básicos.	Integran las causas en un sistema común, analizando la interacción entre ellas.
Tienen carencia conceptual por el poco uso que hacen de los principios generales.	Clasifican los problemas de mecánica, cambiándolas en categorías supraordinadas.
Carecen de información acerca de cuándo se debe activar el esquema	Usan modelos conceptuales expertos que son sistemas de producción compuesta por unidades de condición y acción.

Una diferencia substancial de referir entre el novato y el experto, reside en la cantidad de información y los cambios cuantitativos que son una organización de conocimientos. Esto da como resultado la optimización de ciertas destrezas y la reestructuración del conocimiento mismo (Pozo, 1994).

2.3. Comprensión de lectura

Antes de abordar el tema de los modelos de lectura es necesario comprender lo que se entiende por comprensión de lectura. Sabemos por investigaciones realizadas hace poco más de 100 años, que antes de los setenta la lectura no tenía importancia en el ámbito de la enseñanza. La lectura era considerada una habilidad pasiva, cuyo propósito era reforzar la gramática que se enseñaba en las aulas. La comprensión de la lectura, así como de la escritura, eran las habilidades menos practicadas en ese tiempo (García Jurado, 2003:20).

Solé (1992) menciona que el leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto y es un proceso por el cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, es decir, leer implica comprender un texto escrito. Dentro de la comprensión está involucrado el texto, forma y contenido, así como en el lector, las expectativas y sus conocimientos previos.

Silberstein (1987 en García Jurado, 2003:21) expone que, aproximadamente hace 30 años, inició la realización de los modelos que explican los procesos de la lectura por la época de los sesentas. Entre los años 1960s y 1980s se llegó a la conclusión de tres modelos de lectura: el modelo ascendente (*Bottom Up*), el modelo descendente (*Top Down*) y el modelo interactivo.

La lectura es considerada un objeto de conocimiento, pero en la escuela no es tan amplio su estudio como se desearía por que las instrucciones explícitas se limitan al dominio de las habilidades de decodificación (Solé, 2003:31). En otras palabras, para leer es necesario manejar y dominar las habilidades de descodificación y aprender las

distintas estrategias que conducen a la comprensión. Se podría definir como las relaciones entre comprensión y código, además de que se asume que el lector es un procesador activo del texto y que la lectura es un proceso mediante el cual la emisión y verificación de hipótesis conducen a la construcción de la comprensión del texto y, a su vez, al control de esta comprensión (Solé ,1998:261).

Baker y Brown (1984 en Solé, 1998) mencionan que el comprender no es una cuestión de todo o nada, sino de los conocimientos previos del cual dispone el lector sobre el tema del texto y a los objetivos que se plantea el lector, estos objetivos determinan las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto y acordar así la tolerancia del lector, de acuerdo con sus sentimientos de no comprensión.

Debemos tener en cuenta los propósitos al leer, no es lo mismo leer por placer, para obtener información, seguir instrucciones, aprender o comunicar un texto a un auditorio, entre otros. Es importante conocer además los objetivos del lector ya que una vez que se haya determinado el objetivo de la lectura, se usan las estrategias responsables de la comprensión, así como la inconsciente construcción de conocimientos.

La misma Solé (1992) enfatiza que leer es comprender y comprender es, ante todo, un proceso de construcción de significados acerca del texto que se pretende comprender. Podemos afirmar que por medio de la lectura el lector construye su propio conocimiento.

2.3.1. Modelos de lectura

Después de haber mencionado algunas características de la comprensión de lectura, describiremos los modelos de lecturas como son el modelo ascendente (*Bottom Up*), el modelo descendente (*Top Down*) y el modelo interactivo.

2.3.1.1. Modelo ascendente

Solé (2003:19) menciona que en el modelo ascendente, el lector, procesa componentes como: letras, palabras, frases, entre otros, en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que lleva a la comprensión del texto. Este tipo de modelo asigna gran importancia a las habilidades de decodificación ya que el lector puede comprender el texto porque lo decodifica en su totalidad. Este modelo no explica fenómenos como la inferencia de información y pasa inadvertidos algunos errores tipográficos en el texto, puesto que podemos entenderlo sin la necesidad de entender totalmente cada uno de los componentes.

Por su parte, García Jurado (2003:22) explica que los modelos ascendentes se basan en la decodificación de los símbolos gráficos que pueden ser desde letras hasta oraciones, con lo que se comprende la información contenida en un texto.

Gough (en García Jurado, 2003) propone un método en el cual el lector observa un texto, y esto produce una imagen que después es analizada por un dispositivo de reconocimiento y que a su vez, la transforma en letras y pasan por una decodificación que se traducen en fonemas. Esta representación de fonemas activa el diccionario mental donde dichos fonemas son examinados y comparados con el léxico del lector y depositados en la memoria a corto plazo, hasta que se organiza en unidades más

amplias, como frases. Después de esto se activa el dispositivo llamado *Merlín* (conocimiento sintáctico y semántico del lector) donde se genera y determina la estructura del estímulo visual. El proceso se concluye cuando se deposita la frase comprendida en la memoria a largo plazo.

En este modelo existen tres tipos de conclusiones (Puente en García Jurado, 2003:22).

- Todas las letras que se encuentran en el campo visual deben ser reconocidas antes de darles un significado;
- El lector analiza el texto letra por letra y palabra por palabra hasta llegar a su significado.
- La lectura no es un proceso serial que se da por nivel. Cuando no hay suficiente información de los niveles superiores no puede iniciarse el proceso.

Por su parte La Berge y Samuel (en García Jurado, 2003:22) sugieren un modelo en el cual el lector aprende la manera de automatizar las habilidades de decodificación de una forma inconsciente, además, permite que la atención del lector se concentre en la comprensión, después utiliza la memoria visual, la memoria fonológica, la memoria semántica, la episódica hasta alcanzar la automaticidad durante el proceso.

Para Carver (en García Jurado, 2003:23), la comprensión de la lectura y la comprensión auditiva van a la par. Carver presenta un modelo en donde la oración es la expresión mínima de pensamiento, al mostrarse estos pensamientos en oraciones el lector comprenderá las ideas del autor.

El modelo más conocido es el de Halliday (1976 en García Jurado, 2003), quien menciona que la lectura es un proceso tanto social como cultural y está basado en tres aspectos: el significado, la sintaxis, los sonidos y la escritura. Este autor menciona que

los adultos utilizan tres componentes multifuncionales dentro del componente semántico:

- El ideacional (contenido);
- El interpersonal (función social y cognoscitiva) y
- El texto (conformación del texto).

Y éste a su vez tiene cuatro subcomponentes que son:

- Tema/remata (estructura de la cláusula);
- El sistema (lo ya dado y lo nuevo);
- La información (marcado por la entonación).
- La cohesión (referencias, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica).

García Jurado (2003) afirma que los modelos ascendentes sólo se ocupan de la decodificación de la información gráfica. Cuando ésta se alcanza, el lector comprende los conceptos de un texto. Los modelos descritos no eran totalmente eficientes ya que no se tomaba en cuenta el conocimiento previo que tenía el lector, así como las estrategias de lectura. Debido a esto se necesitó buscar más modelos que fueran lo suficientemente eficientes y completos, es entonces cuando surgen los modelos descendentes.

2.3.1.2. Modelo descendente

El modelo descendente se caracteriza porque el procesamiento de la información se da a partir del conocimiento previo, el bagaje, el acervo cultural y cognoscitivo que tiene el lector para hacer anticipaciones o hipótesis sobre el contenido del texto que comprueba a partir de la verificación del código. Solé (2003) dice que mientras más información

posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir sus propias interpretaciones. Este proceso es secuencial y jerárquico; en otras palabras; a partir de las hipótesis y las anticipaciones previas el texto es procesado para su verificación.

El modelo descendente de Goodman, (1967 en García Jurado, 2003) refiere que el lector elabora hipótesis, anticipaciones, inferencias y deducciones para comprender la información de un texto basados en el conocimiento que se obtiene de la experiencia, de un tema y lenguaje.

Goodman (1967 en Islas, 2006) también señala que el lector emplea cinco procesos cognitivos durante la lectura:

- Reconocimiento-iniciación. El cerebro reconoce una señal gráfica en el campo visual como el lenguaje escrito al iniciar la lectura.
- Predicción. El cerebro anticipa y predice al buscar un orden y un significado en los receptores (*sensory inputs*).
- Confirmación. El cerebro comprueba y busca en el texto para verificar sus predicciones.
- Corrección. El cerebro vuelve a procesar cuando encuentra inconsistencias en la información, o cuando sus predicciones no son confirmadas.
- Terminación. El cerebro termina la lectura cuando se ha finalizado la tarea.

Por su parte Anderson y Pearson (en Carrel, 1988:35) señalan los esquemas como estructuras abstractas, organizadas y activas de conocimiento, basadas en las experiencias o reacciones pasadas del individuo. Los conocimientos son organizados en redes semánticas con un orden jerárquico, de lo general a lo particular y se modifican cuando la persona adquiere nueva información. La nueva información presentada al estudiante es confrontada con esquemas que ya existen y ésta se duplica

o se activa. Se puede comprender un texto al establecerse una concordancia entre lo que propone el texto por medio de los signos gráficos y de las representaciones mentales de estos conceptos o bien de la modificación de ésta para integrar u organizar la nueva información.

2.3.1.3. Modelo interactivo

Según Solé (2003), en el modelo interactivo la importancia radica en el uso del conocimiento previo para la comprensión del texto, y del lector. Solé explica que el lector es situado ante el texto y los elementos como son las letras, palabras etc., generan en él expectativas de distintos niveles y la información que procesa. En cada uno de ellos funciona como *input* para el siguiente nivel que es el proceso ascendente. La información se dispersa hacia niveles altos; asociado a esto, Solé, 2003:19 menciona que “el texto origina expectativas a nivel semántico, de su significado global, estas expectativas guían la lectura y buscan así su verificación con los indicadores de niveles inferiores (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de el proceso descendente”. En este modelo el lector utiliza su conocimiento previo o el que adquiere a través del tiempo y el conocimiento del texto para construir una interpretación.

Es conveniente tener en cuenta que para leer es indispensable dominar y aprender las habilidades de decodificación y las distintas estrategias para poder comprender un texto. Solé (2003) menciona que el lector es un procesador activo del texto. Por otra parte, la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis que conllevan a la edificación y control de la comprensión.

En las siguientes líneas se explicarán algunas de las estrategias de lectura, así como los niveles que el lector debe tomar en cuenta para la comprensión de la lectura.

2.4. Estrategias de Lectura

Valls (en Solé, 1992) señala que las estrategias son útiles para las personas de acuerdo con el uso que se les dé para seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones y llegar al objetivo que deseamos. Las estrategias, según Valls, son independientes, se pueden generalizar, requieren una correcta aplicación, implican autodirección y autocontrol (supervisar, evaluar y modificar la acción si es necesario). García Jurado (2003) a este respecto nos dice que existen dos tipos de estrategias de lectura: las de procesamiento de alto nivel y las de bajo nivel.

2.4.1. Estrategias de bajo nivel

Las estrategias de bajo nivel son aquellas que tienen que ver con el aspecto operativo y se pueden relacionar con las estructuras de una lengua extranjera o la interacción de éstas. Estas estrategias permiten al estudiante conocer el sistema fonológico, así como la estructura de la lengua meta, con el propósito de que obtenga el conocimiento y logre además la inferencia del vocabulario, obteniendo la decodificación de los enunciados. García Jurado (2003:62) menciona algunas de las estrategias de bajo nivel:

- Relacionar la imagen acústica con el símbolo escrito;
- Reconocer la correspondencia fonética; los patrones de acentuación y entonación;
- Identificar elementos morfológicos, de cohesión y de coherencia;
- Identificar la oración tópico y los detalles de apoyo.

2.4.2. Estrategias de alto nivel

Las estrategias de alto nivel se relacionan con los procesos mentales, son usadas para orientar a los estudiantes con acciones concretas y obtener el resultado que es el razonamiento y aprendizaje, por ejemplo: el análisis, la síntesis y la abstracción. Las estrategias de alto nivel también tienen que ver con el procesamiento cognitivo (García Jurado, 2003:63):

- Inferir el significado de las palabras;
- Distinguir las ideas principales;
- Llevar a cabo inferencias sobre el contenido del texto;
- Hacer generalizaciones e hipótesis;
- Identificar el argumento y seguir la secuencia;
- Comparar y contrastar información;
- Identificar relaciones de causalidad;
- Discriminar información factual de la opinión;
- Diferenciar la información principal de la secundaria;
- Sintetizar la información (paráfrasis, esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales);
- Interpretar información no verbal (diagramas, tablas, gráficas, cuadros).

De acuerdo con las estrategias de lectura de bajo y alto nivel a continuación describiremos los tipos de lectura. Es preciso tomar en cuenta que los tipos de lectura dependen de los objetivos de lectura que tenga el lector.

2.5. Tipos de Lectura

Existen varios tipos de lectura, a los que se les nombra de diversas formas. Revisaremos la lectura de familiarización, búsqueda, estudio y la de ojeada. La lectura

se clasifica conforme a los fines que el lector tenga para leer, así como sus necesidades y propósitos.

2.5.1. Lectura de Familiarización

La lectura de familiarización, de acuerdo con García Jurado (2003:32), nos permite conocer el contenido de un texto de una forma global, orientándonos sobre la información con los elementos tipográficos e iconográficos. Después de esto, se buscan los elementos léxicos, estructurales que se encuentran en el texto. Algunos ejemplos de elementos tipográficos son: letras, palabras o texto en tamaño y tipos de letra diferente, para resaltar información que el autor quiere señalar (negritas cursivas, subrayadas, letras de forma o color diferentes) y se localizan en el título, subtítulo, pie de página, pero también se pueden encontrar en cualquier parte del texto. Dentro de los elementos iconográficos tenemos todo tipo de imágenes (dibujos, gráficos, etc.), seguidos de los elementos léxicos (generalmente sustantivos) y los cognados. También se requieren de elementos de cohesión (los referentes), y los elementos de coherencia (conectores), además de relacionar los conceptos entre párrafos y bloques de información (García Jurado, 2003:32).

2.5.2. Lectura de Búsqueda

La lectura de búsqueda consiste en encontrar la información necesaria para resolver tareas o para cumplir un objetivo utilizando el conocimiento previo para generar hipótesis, como el de investigar para elaborar un trabajo, prepararse para un examen, buscar una palabra en el diccionario, entre otras (García Jurado, 2003:33).

2.5.3. Lectura de estudio

La lectura de estudio es más detallada porque nos permite explorar un texto examinando información relevante que se encuentra en los ejes conceptuales y para la que no se necesitan los detalles de apoyo y sus relaciones con el propósito de interpretar la información leída. En el proceso se reconocen las palabras clave, se localizan las oraciones tópico, las ideas principales, los bloques y la idea central, lo que nos permite realizar una síntesis y elaborar hipótesis. Este tipo de lectura es más ordenada y guiada. Así se tiene un control de lo que se lee de acuerdo con los objetivos del lector (García Jurado, 2003).

2.5.4. Lectura de ojeada

La lectura de ojeada permite leer un texto de manera rápida y ágil con el propósito de conocer la información relevante. Esta lectura requiere el conocimiento previo del tema y del código escrito. Un novato no puede llevar a cabo una lectura de ojeada porque es más compleja (García Jurado 2003).

Los tipos de lectura están relacionados con los tipos de textos, ya que para completar un objetivo de lectura propuesto por el lector, es preciso conocer los tipos de textos. A continuación se describirán los tipos de textos más conocidos.

2.6. Tipos de texto

Solé (2003) menciona que es importante saber diferenciar los tipos de textos. No es lo mismo una novela que un cuento o, incluso, un artículo de avances tecnológicos en un periódico. Bronckart y Van Dijk (en Solé 2003), hablan de los tipos de textos o de

superestructura, y mencionan que actúan como esquemas, a los cuales se adapta el discurso escrito.

Por su parte, García Jurado (2003:34) menciona que “el texto es una unidad de comunicación, ya sea oral o escrita, bien estructurada sintáctica y semánticamente, con una determinada intención y cuya interpretación y producción depende del contexto sociocultural y situacional”. Afirma que el texto puede descomponerse en las partes que lo conforman como son capítulos, párrafos y oraciones, y pueden ser analizadas de acuerdo con las siguientes tipologías:

- Textos expositivos
- Textos narrativos
- Textos descriptivos
- Textos argumentativos

2.6.1. Textos Expositivos

Adam (1985 en Solé 2003) indica que los textos expositivos son los que se relacionan con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, éste explica algunos fenómenos o provee información. Por mencionar algunos ejemplos, están los manuales y los libros de texto en los que se utilizan con abundancia. Cooper (1990 en Solé, 1992) menciona que los textos expositivos tienen la característica de que no presentan una única organización. Esto puede variar de acuerdo con el tipo de información que se maneje, así como de los objetivos que se planten. Para García Jurado (2003), el objetivo de los textos expositivos es ofrecer un tema cualquiera al receptor clara y ordenadamente, con el propósito de transmitir la información y

frecuentemente se combinan con otro tipo de textos. El lector admite la información como actual y verdadera, después presenta su punto de vista desarrollando el texto en forma piramidal, se manejan estructuras oracionales explicativas que no afectan la comprensión; existen aclaraciones que se intercalan entre comas, rayas o paréntesis. El léxico que se usa es determinado, hay una prevalencia en el tiempo verbal presente y existen estructuras pasivas (Graesser y Goodman, 1985:145; Díaz Barriga y Hernández, 2002:209 en García Jurado, 2003).

2.6.2. Textos Narrativos

Adam (1985 en Solé, 1992) menciona que los textos narrativos son los que presuponen un desarrollo cronológico y explican sucesos con un orden. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial, complicación, acción, resolución, estado final; en cambio otros introducen estructuras conversacionales por ejemplo los cuentos, leyendas, novelas. A continuación se mencionan algunas características de los textos narrativos según Graesser y Goodman, (1985:145; Díaz Barriga y Hernández, 2002:209 en García Jurado 2003.)

- Los hechos que les suceden a personas están en un lugar y tiempo determinado.
- Los hechos relatados pueden ser reales (descubrimientos científicos o imaginarios como los relatos literarios o noticias de prensa).
- El narrador puede ser interno y externo. El externo narra los hechos en tercera persona, es el más frecuente, puede ser omnisciente o no, puede situarse en cualquier punto de vista. El narrador interno participa en la historia y narra los hechos en primera persona, sólo puede situarse en su propio punto de vista.
- El narrador puede ser testigo o protagonista. El narrador testigo narra hechos que han presenciado, pero no en los que no ha intervenido directamente. El narrador protagonista narra en primera persona hechos que han sucedido.

- El tiempo puede ser externo (cuando el relato se sitúa en la época en la que sucede lo narrado), o interno (cuando se ordenan cronológicamente los acontecimientos que aparecen en el relato).
- El registro es conversacional.
- Los recursos retóricos que se utilizan son: la sorpresa, la ironía y el suspenso.

2.6.3. Textos descriptivos

Para Adam (1985 en Solé, 1992), la intención de este tipo de textos es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones. Adam menciona que este tipo de textos es frecuente en la literatura, diccionarios, guías turísticas, inventarios o los libros de textos.

García Jurado (2003) indica que los textos descriptivos son como una “pintura”, porque provocan en el lector la impresión de que mentalmente ve la realidad escrita. Estos textos pueden describir realidades físicas (seres inanimados, personas, animales, objetos, ambientes y lugares entre otros), realidades abstractas (sentimientos, conceptos, creencias) o incluso procesos. También menciona que la descripción científica o técnica formula objetivamente los elementos que caracterizan un objeto o un proceso (léxico denotativo, adjetivación definidora), precisión en la información (uso de tecnicismos) y claridad (estructuración lógica de las observaciones). En este proceso se distinguen cuatro pasos (García Jurado, 2003):

- la observación del objeto.
- la selección de los rasgos significativos.
- la ordenación de los rasgos observados.
- la expresión.

2.6.4. Textos argumentativos

García Jurado (2003) señala que el autor mantiene determinados principios o ideas sustentadas en el razonamiento, que se definen por medio de la comparación y contraposición de argumentos. Este tipo de textos ocasionalmente se combinan con la descripción y la exposición como el ensayo, los textos científicos, los jurídicos y en algunos casos los textos técnicos. Para García Jurado, los textos argumentativos se presentan en cuatro partes:

- presentación o introducción,
- exposición de la tesis,
- cuerpo argumentativo,
- conclusión.

A continuación se muestra una tabla de las características de los cuatro tipos de textos anteriormente mencionados (García Jurado, 2003):

Tabla 3. Características de los cuatro tipos de textos más conocidos

Aspectos	Descriptivos	Narrativos	Expositivos	Argumentativos
Intención comunicativa	Representan y sitúan objetos, refieren cómo son.	Relatan hechos, acciones, acontecimientos.	Explican la naturaleza de las cosas.	Expresan opiniones por medio del razonamiento.
Patrones	Novelas y cuentos, guías turísticas, libros de viaje, reportajes, diarios.	Noticias periodísticas, novelas, cuentos, textos de historia, biografías, memorias.	Libros de textos y artículos de divulgación; enciclopedias y diccionarios.	Artículos de opinión, crítica de prensa, ensayos.
Elementos lingüísticos	Uso de adjetivos, complementos nominales, predicados, adverbios y preposiciones de lugar, figuras retóricas.	Predominancia de verbos, variedad de tiempos, conectores de tiempo, adverbios de lugar.	Conectores de causa y efecto, de numeración, de propósito.	Elementos de razonamiento, conectores de adición, contraste, causalidad y condición.

A continuación revisaremos los diferentes tipos de ejercicios textuales los cuales son de gran utilidad para los estudiantes ya que en ellos ponen en práctica sus habilidades.

2.7. Tipos de ejercicios

Para la comprensión de la lectura es importante conocer las estrategias, tipos de lectura, textos y de ejercicios ya que en estos los estudiantes practican lo aprendido.

Existen tres tipos de ejercicios pretextuales, textuales y pos-textuales. Los ejercicios pretextuales se realizan antes de la lectura; los textuales durante y por último los ejercicios pos-textuales que ayudan a terminar de comprender la lectura leída.

Habiendo mencionado las características de los tipos de texto, cabe señalar que, de acuerdo con el propósito de la lectura del lector; éste usará la mejor estrategia para su comprensión. Si le sumamos que la lectura y ejercicios sean motivantes y significativos, lograremos una comprensión adecuada.

2.7.1. Ejercicios Pretextuales

Los ejercicios pretextuales son aquellos que activan los esquemas necesarios para comprender el texto Barnett (1989 en Islas, 2006). Estos ejercicios despiertan el conocimiento previo adecuado que se necesita para la lectura y despiertan el interés del estudiante por la lectura. Barnett (1989 en Islas, 2006) menciona que estos ejercicios se emplean antes de leer un texto ejemplos: la lluvia de ideas, mapas semánticos, interpretación de los elementos tipográficos e iconográficos, revisión de historias similares, la lectura de ojeada, identificación de estructuras gramaticales, asociación del significado con las palabras impresas y lectura en voz alta entre otros.

2.7.2. Ejercicios Textuales

En estos ejercicios el estudiante hace uso de la estrategia aprendida durante la lectura para resolver los ejercicios de manera ordenada. Barnett (1989 en Islas, 2006) menciona algunos ejemplos:

- Reconocer de forma individual del proceso lectura,
- Adivinar el significado de las palabras que no se conocen por medio del contexto,
- Usar la sintaxis y la estructura del texto,
- Predecir el contenido del texto,
- Leer buscando la información,
- Usar del diccionario.

2.7.3. Ejercicios Post-Textuales

Los ejercicios post-textuales son los que se emplean al final de la lectura y nos sirven para evaluar la comprensión del estudiante; así como para determinar si aprendió la estrategia (Barnette 1989:124 y Domínguez 2002:78 en Islas, 2006) algunos ejemplos son:

- La organización del texto en párrafos (texto no completo para que el estudiante lo resuelva).
- La organización de enunciados en párrafos (párrafos desordenados en enunciados y pedir al estudiante que lo ordene).
- La organización del texto que permita al estudiante la comprensión global del texto.

Una vez que hicimos la descripción de los tipos de ejercicios, es fundamental mencionar las teorías de aprendizaje en las cuales está fundamentado el objetivo de este trabajo.

2.8. Teorías de aprendizaje

En esta sección, se describirán las principales características de las teorías de aprendizaje significativo, el aprendizaje autodirigido y la enseñanza estratégica.

2.8.1. Aprendizaje significativo

Para Pozo (1994:209) “el aprendizaje significativo está centrado en el aprendizaje producido en un contexto educativo”, es decir, dentro de la interiorización o asimilación, a través de la instrucción. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1978 en Pozo, 1994) se basa en los procesos de enseñanza aprendizaje de los conceptos científicos a partir de los conocimientos que el niño adquiere a través del tiempo.

Ausubel (1978 en Pozo, 1994) se enfoca en la organización del conocimiento en estructuras y la reestructuración de las mismas debido a la integración de nueva información. Ausubel señala en que debe existir una instrucción para la organización de las estructuras, de una manera formal y organizada. El punto de partida de la teoría de Ausubel es la diferencia entre el aprendizaje y la enseñanza.

Ausubel (1978 en Pozo 1994) menciona que existen dos maneras de analizar las situaciones de aprendizaje: un eje vertical y uno horizontal donde explica que cada uno de estos corresponde a un continuo. El continuo vertical se refiere al aprendizaje realizado por el estudiante, por ejemplo: los procesos que utiliza para decodificar, transformar además de retener la información y va desde el aprendizaje memorístico o repetitivo al aprendizaje significativo. El continuo horizontal trata las estrategias de instrucción planificada para promover ese aprendizaje, este va desde la enseñanza

receptiva (la erudición del maestro al estudiante, como debe este de aprender), la clásica (lección magistral), la lectura comprensiva de un texto a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo del estudiante.

Ausubel (1978 en Pozo, 1994:211) afirma que el aprendizaje y la instrucción interactúan pero también son relativamente independientes. Por esta razón ciertas formas de enseñanza no siempre van dirigidas a un tipo de aprendizaje.

Pozo (1994) menciona que el aprendizaje es significativo cuando la nueva información que el estudiante adquiere es relacionada con el conocimiento previo y se incorpora a las estructuras. El material a aprender debe poseer un significado en sí, y contener una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes.

Novak y Gowin (1984 en Pozo, 1994:211) mencionan algunas características del aprendizaje significativo, tales como:

- Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
- Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.
- Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetivos.
- Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

Para Ausubel (1978 en Pozo 1994) el aprendizaje significativo es generalmente más eficaz y la eficacia de éste se debe a las tres ventajas esenciales de la comprensión o asimilación sobre la repetición (Novak, 1977 en Pozo 1994:213): “producir una

retención más duradera de la información, facilitar nuevos aprendizajes relacionados y producir cambios profundos o significativos”.

Ausubel (1978 en Pozo 1994) señala que existen ciertas condiciones para que haya un aprendizaje significativo tanto para el estudiante como para el material que debe aprenderse. Ausubel (1978 en Pozo 1994) menciona algunas características del material:

- El material debe poseer significado en sí mismo
- El material posee significado lógico o potencial si sus elementos están organizados y no sólo yuxtapuestos.
- El material deben contener elementos organizados en una estructura.

Ausubel (1978 en Pozo 1994:214) menciona también las condiciones que debe tener el estudiante para generar un aprendizaje significativo, los cuales son: tener predisposición para el aprendizaje y estar motivado. Así mismo, es necesario que la estructura cognitiva del estudiante contenga ideas inclusoras, es decir, que tenga la disposición para relacionar e integrar el nuevo material.

Ausubel, Novak y Hanesian (1978 en Pozo 1994:214) distinguen tres tipos de aprendizaje significativo. El aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones.

El aprendizaje de representaciones es el más cercano al aprendizaje por repetición. Para Ausubel (1978 en Pozo,1994), el aprendizaje de representaciones es el que ocurre cuando se igualan en significados, símbolos arbitrarios como en sus

referentes y, para el estudiante representan cualquier significado al que sus referentes aludan, este tipo de aprendizaje es más cercano al aprendizaje repetitivo.

Al aprendizaje de conceptos, Ausubel (1991:217) lo define como “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo”. Por lo tanto, en el aprendizaje de conceptos, los atributos de criterio del concepto se obtienen por medio de las experiencias directas, a través de etapas sucesivas y de generar hipótesis, además de la generalización y comprobación. Conforme el estudiante aumenta su vocabulario, va adquiriendo nuevos conceptos a través del proceso de asimilación. Al adquirir nuevos conceptos los atributos de criterios son definidos por el uso que se les dé, así como las nuevas combinaciones que entre ellos se realicen en las estructuras cognitivas del estudiante.

En aprendizaje de proposiciones (Ausubel, 1991:217) “consiste en una idea compuesta que se expresa verbalmente en forma de una oración que contiene así los significados denotativos y connotativos de las palabras como sus funciones sintácticas y sus relaciones”.

Para Pozo (1994:217) el aprendizaje de proposiciones “consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos” y pueden ser adquiridos por asimilación. Se debe hacer mención que, a partir de la edad escolar, la asimilación es parte importante de la adquisición de nuevos significados.

Ausubel (1978 en Pozo 1994:219) menciona otros dos tipos de aprendizajes que es el supraordinado y combinatorio. Para el supraordinado la idea que existe es más

específica que la idea que se desea adquirir. Menciona una reconciliación integradora donde las características de un grupo dan paso a la aparición de nuevos conceptos, pueden ser más generales o supraordinados. En el aprendizaje significativo combinatorio, las ideas, los conceptos nuevos y los ya establecidos no tienen una relación jerárquica, sino que están en un mismo nivel dentro de la estructura de conceptos o dentro de la "pirámide de conceptos" según Pozo (1994:220) en este tipo de aprendizaje podríamos incluir la analogía.

El aprendizaje autodirigido exige del estudiante una disposición para el desarrollo de la autonomía, por supuesto se basa en el aprendizaje significativo, pero requiere de otras habilidades que se mencionarán a continuación.

2.8.2. Aprendizaje Autodirigido

El aprendizaje autodirigido es un método de aprendizaje en el cual el estudiante asume la responsabilidad, iniciativa y ritmo de estudio de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Desde mi punto de vista este tipo de aprendizaje permite a los profesores desarrollar materiales y ejercicios que ayuden a reforzar los temas vistos previamente en una lección, a fin de que el estudiante realice la actividad según su manera de trabajar y reflejando su personalidad, pero a la vez brindando una guía que evite que el estudiante se pierda en la información o no alcance su objetivo de aprendizaje.

Este tipo de aprendizaje forma habilidades intelectuales y de conocimientos a los estudiantes a partir de la reflexión personal de lo aprendido, se fomenta su creatividad

para que pueda elaborar, crear y realizar proyectos que convengan a sus gustos y necesidades.

Esta forma de aprendizaje cobra gran importancia a raíz de los avances tecnológicos que se están incorporando a los sistemas educativos en la actualidad en la actualidad. En el aprendizaje autodirigido es necesario que el alumno adquiera y desarrolle hábitos que le permitan regular su aprendizaje de una forma óptima y alcance sus objetivos de estudio, por lo que el fomento de estrategias de autorregulación y de aprovechamiento de sus recursos debe tomarse en cuenta cuando se elaboran materiales para el fomento de este tipo de aprendizaje. Espinoza (2007) señala que el estudiante debe seguir algunas normas para desarrollar su aprendizaje autodirigido, como son la:

- Planeación de objetivos de estudio,
- Selección de materiales adecuados al tipo de tarea a realizar,
- Organización del tiempo de aprendizaje y estudio.

También se deben incluir estrategias de meta cognición que le permitan alcanzar un aprendizaje significativo y así alcanzar mejores resultados en contextos diferentes.

Otro factor esencial en este tipo de aprendizaje es la necesidad de organizar y jerarquizar las tareas a desarrollar ya que se necesita una planeación de las mismas a fin de mantener un ritmo constante y sin obstáculos que interfieran con su cumplimiento.

Además de los factores cognitivos y de administración de recursos se deben regular los aspectos afectivo motivacionales, pues la actitud con que el estudiante enfrente la tarea

a realizar permitirá alcanzar un desempeño académico óptimo o lo limitará en el alcance de sus tareas si no logra alcanzar una motivación intrínseca y una actitud positiva ante su estudio.

Este tipo de aprendizaje se fomenta principalmente en centros de autoacceso, laboratorios de idiomas y en general en ambientes educativos a distancia y abiertos, sin embargo, recientemente también se le promueve en ambientes de aprendizaje presencial.

2.8.3. Enseñanza Estratégica

Según Castañeda (2004:394), debido a que los programas de formación de docentes, que contienen la evaluación y fomentan el aprendizaje enfocado en un solo tópico o una materia en particular y no ofrecían un marco de trabajo integral para el docente o tutor, se realizaron avances dentro del campo cognitivo tanto en la evaluación como en el fomento del aprendizaje y la enseñanza, los cuales fueron incorporados en el modelo “Enseñanza Estratégica”.

Para Schunk (1991 en Pintrich 1998), la cantidad o la forma en que el estudiante aprende está en función del ambiente instruccional, así como de las contingencias de reforzamiento que el maestro facilita al estudiante, más que una función de los procesos de pensamiento, motivación o autorregulación de los estudiantes, es decir, del ambiente en el que el estudiante se desenvuelve o desarrolla.

Según Pintrich (1998), el estudiante es visto como un agente activo en cuanto a la adquisición, integración y aplicación del nuevo conocimiento. El aprendizaje como tal es percibido como un proceso activo y que ocurre dentro del estudiante y sólo puede

ser modificado por él mismo. El procesamiento de la información y el resultado del aprendizaje dependen de la cantidad y la forma de como la nueva información sea presentada al estudiante.

Castañeda (2004), menciona que la enseñanza estratégica trabaja en niveles específicos con tareas particulares que relacionan áreas comunes en niveles generales, gracias a que presentan habilidades más allá de las áreas especializadas. Por medio de la enseñanza estratégica, los docentes y tutores conocerán los procesos intelectuales ya sean simples o complejos, además de sus asociados afectivo-motivacionales. Los docentes podrán desarrollar un dominio de conocimientos específico y también un dominio en situaciones similares, debido al estímulo de habilidades de transferencia, logrando así el desarrollo cognitivo de sus estudiantes.

Para Pintrich (1998), existen dos tipos diferentes de estrategias que influyen en el proceso de codificación: las estrategias de enseñanza (cómo y de qué manera el profesor o tutor presenta la información o material al estudiante) y las estrategias de aprendizaje (cómo el estudiante procesa el material).

Pintrich (1998), menciona ocho categorías de estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje, las primeras seis actúan directamente sobre la información que se va aprender y ayudan a la adquisición y organización de la información, estas, se pueden aplicar en las tareas básicas y complejas. Las tareas básicas son las que implican la memorización literal o el aprendizaje por repetición, las tareas complejas son las que involucran un aprendizaje conceptual o de contenido más complicado; para este tipo de tareas se pueden utilizar las estrategias de ensayo, de elaboración o de organización.

Las otras dos son estrategias que suministran apoyo metacognitivo y afectivo para el aprendizaje.

Para Pintrich (1998:198), las estrategias de ensayo son las que seleccionan y codifican la información al pie de la letra, cuando se usan estas estrategias para tareas básicas involucran la recitación o la repetición de la información, y cuando lo hacen para tareas complejas incluyen la copia de material, toman notas y subrayan o marcan el texto. Las estrategias de elaboración son usadas para “hacer significativa la información y construir conexiones entre la información dada en el material por aprender y el conocimiento previo existente del estudiante”; para tareas básicas comprenden la creación de imágenes mentales además del uso de “técnicas mnemónicas para asociar la información arbitraria al conocimiento significativo personal”.

Según Pintrich (1998:200), las tareas complejas en las estrategias de elaboración “comprenden estrategias que manipulan la información por ejemplo: paráfrasis, resúmenes, creación de analogías, establecimiento de relaciones de la información con el conocimiento previo, elaborando preguntas y tratando de enseñarle la información a otra persona”. Las estrategias organizativas construyen conexiones internas entre piezas de información asignadas al material de aprendizaje. Las tareas básicas contienen la organización o agrupamiento de información relacionada que se encuentra sustentada en características o relaciones comunes. Las tareas complejas comprenden los esquemas o diagramas de la información además de crear relaciones especiales usando estrategias por ejemplo la estrategia de confección de redes.

Existen las estrategias de monitoreo de comprensión que sirven de apoyo para facilitar la adquisición del conocimiento en conjunto con las estrategias de control afectivo. Las estrategias de monitoreo son metacognitivas y se usan para “evaluar la comprensión del estudiante y del material de aprendizaje, además para controlar ejecutivamente el uso de las estrategias de adquisición y las estrategias organizativas” (Pintrich, 1998:200). En este tipo de estrategias de monitoreo se incluyen estrategias con las que el estudiante elabora preguntas, detecta errores y soluciona problemas.

Según Pintrich (1998), las estrategias afectivas se usan para ayudar a los estudiantes a que enfoquen su atención así como para mantener su motivación, comprender el monólogo interior positivo, reducir la ansiedad y manejar el tiempo real.

Pintrich (1998) menciona que los aprendices expertos tienen diferentes tipos de conocimientos y que son clasificados en cinco categorías:

- Conocimientos de ellos mismos como aprendices;
- Conocimiento acerca de tipos diferentes de tareas académicas;
- Conocimiento de las estrategias y tácticas para adquirir, integrar, aplicar y pensar sobre el nuevo aprendizaje;
- Conocimiento previo sobre el contenido y;
- El conocimiento de los contextos, tanto presentes como futuros, en los que el conocimiento puede ser útil.

Según Biggs, 1987; Entwistle, 1992; Marton, 1988; y Schmerck, 1988 (en Pintrich, 1998:201) “la primera categoría comprende lo que los estudiantes saben de sus fortalezas y sus debilidades del aprendizaje”, es decir la disposición que tiene el estudiante en diferentes momentos, así como sus preferencias, aversiones académicas y metas. Es importante tener en cuenta que en esta categoría hay que ayudar al

estudiante a que organice su tiempo de estudio, reconozca los recursos y personas que lo puedan ayudar a estructurar y organizar su conocimiento.

Pintrich (1998) indica que en la segunda categoría comprende las diferentes tareas que realiza el estudiante en un salón de clases como son: tomar notas, leer para entender, observar una exposición, escuchar una conferencia y presentar exámenes. Pintrich (1998:201) afirma que “es imposible saber si se ha alcanzado un objetivo en el aprendizaje si no se está seguro de la naturaleza del objetivo”. Los estudiantes deben estar conscientes del propósito de las tareas y del resultado que se quiere obtener para que ellos mismos se puedan monitorear en el proceso de la tarea a resolver; y así obtener un resultado favorable y lograr sus metas de aprendizaje.

Pintrich (1998) explica que en la tercera categoría el estudiante usa las estrategias y tácticas para adquirir, integrar, pensar, y aplicar el conocimiento (metas de conocimiento). En la cuarta categoría, Alexander y Judy (1988 en Pintrich, 1998) hacen referencia al conocimiento previo adquirido a través del tiempo que ayuda al estudiante para que pueda construir el nuevo conocimiento por medio de la construcción de analogías. Finalmente, en la última categoría Pintrich (1998:201) afirma que para generar el significado “es importante tener una organización del conocimiento nuevo y mantener la motivación para aprender”.

Los aprendices estratégicos tienen conciencia metacognitiva y control sobre las estrategias que usan para monitorear y organizar su estudio de su aprendizaje. Pintrich (1998) señala que, durante el aprendizaje, se involucran varias actividades ya sea a nivel macro y a nivel micro.

En el nivel macro las actividades que se destacan se encuentran las del manejo del tiempo que se destinan y se controlan para el estudio, además del aprendizaje (Weinstein, 1988 en Pintrich, 1998). Pintrich menciona algunas características en el nivel macro:

- El establecimiento de una meta de estudio o aprendizaje;
- La creación de un plan para alcanzar la meta;
- La selección de estrategias específicas o de métodos a usar para lograrla;
- La implementación de métodos seleccionados para llevar a cabo un plan;
- El monitoreo del progreso tanto en bases formativas como sumativas;
- La modificación de planes, métodos o aun la meta original;
- La evaluación que es importante para verificar si es necesario llevar a cabo metas similares en el futuro.

La evaluación es necesaria ya que ayuda a los estudiantes a establecer y construir las estrategias que pudieran utilizar para tareas similares en el futuro y así optimizar su tiempo de una forma automática (Anderson, 1995 en Pintrich, 1998).

A nivel micro, la autorregulación juega un papel importante con la incorporación de la conciencia metacognitiva, así como el monitoreo en el uso de estrategias y de la comprensión (Brown, 1987; Brown, Bransford, Ferrara y Campione, 1983; Flavell, 1979; Garner y Alexander, 1989 y Weinstein, 1988 en Pintrich, 1998).

A pesar de las estrategias que el estudiante debe aprender para automatizar su tiempo, éste debe tener una disposición al aprendizaje si quiere hacer uso de sus conocimientos, estrategias y habilidades. La motivación juega un papel importante en el estudiante, por lo que debe saber su objetivo de aprendizaje y sus metas, así como tener un deseo para cumplirlas. La motivación tiene relación con la autoeficacia; ésta se

define como el grado de certidumbre de los estudiantes para resolver una tarea (Bandura, 1977 y 1986 en Pintrich, 1998).

El estudiante, a través de la adquisición de su conocimiento, debe saber y confirmar si realmente comprendió porque podrá caer en el error de la ilusión del conocimiento (Glenberg, Wilkinson y Epstein, 1982 en Pintrich, 1998).

Un método útil para verificar la comprensión es el aprendizaje cooperativo y este se logra con la ayuda y tutoría de los compañeros de clase ya que el maestro da forma e integra el conocimiento sobre el contenido. Así mismo, el maestro hace evidentes los huecos de aprendizaje y busca métodos para solucionarlos. En este tipo de aprendizaje los estudiantes toman turnos para ser el maestro y pueden formar grupos de estudio.

Los maestros no sólo presentan a los estudiantes el conocimiento, la información o los contenidos del curso, también “enseñan a los estudiantes a cómo entender, aprender y usar el contenido de lo que enseñan” (Entewistle y Tait, 1992; Svinicki, 1991 y Weinstein y Meyer, 1991 en Pintrich, 1998:211).

Es elemental la evaluación del conocimiento, así como del aprendizaje estratégico y sus componentes. Se debe evaluar en contextos de aprendizajes específicos y los dominios de estos ayudarán en un futuro a generar categorizaciones compartidas y nos permitirá tener métodos de evaluación además de aplicaciones (Pintrich, 1998).

Previamente mencionamos las características del aprendizaje significativo y de la enseñanza estratégica; a continuación puntualizaremos las *WebQuests*, así como sus elementos y funciones de las mismas.

2.9. La *WebQuest*

“Las *WebQuests* son actividades de aprendizaje que se llevan a cabo utilizando recursos de Internet preseleccionados por el docente de manera que el estudiante se enfoque en el uso de los recursos y no en la búsqueda de éstos” (Dodge, 2003 en Eduteka, 2005). Los estudiantes pueden hacer uso de las *WebQuests* para trabajar en ellas y así aprender contenidos de diferentes temas o materias; deben usarse adecuadamente para el desarrollo de las competencias necesarias y así lograr que se maneje de manera correcta la información que se quiere aprender. “las *WebQuests* están especialmente diseñadas para que los estudiantes desarrollen habilidades esenciales para utilizar apropiadamente la información que encuentra” (Eduteka, 2005); en otras palabras podrá hacer uso de ellas, clasificarlas, organizarlas, analizarlas y sintetizarlas para formar un nuevo producto con ayuda de recursos o herramientas informáticas que lo guíen en ese camino.

El profesor diseña las tareas que el estudiante debe resolver a partir de las *WebQuests*, también selecciona con anterioridad los recursos de Internet necesarios para solucionar las tareas, que presenta al estudiante de forma atractiva, interesante, fácil y que pueda entender con claridad. Se debe cuidar que las tareas se realicen adecuadamente para alcanzar los objetivos en el tiempo establecido (Eduteka, 2005).

Bernie Dodge (2003 en Eduteka 2005) concibió las *WebQuests* como parte del grupo de las actividades de aprendizaje basadas en la Internet. Estas pueden ser usadas en una clase, para cubrir o reforzar un tema específico, o bien para desarrollar un módulo de aprendizaje. Las *WebQuests* son fáciles de actualizar, pueden

modificarse cuando así lo ameriten, duplicarse de acuerdo con el nivel requerido, ajustarse a las necesidades del currículo de los estudiantes; inclusive se pueden hacer réplicas en otros salones o grados de clase (Eduteka, 2005).

Existe otro tipo de actividades llamadas *MiniQuests*, que tienen un formato similar a las *WebQuests*, pero a diferencia de éstas, se usan cuando el maestro cuenta con pocas clases para atender un tema determinado. Como ya se mencionó las *WebQuests* promueven en los estudiantes el aprendizaje, ya que crean la necesidad de usar, profundizar, manejar y clasificar la información para crear un nuevo producto.

Es elemental mencionar que las *WebQuests* ayudan a promover en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos (de diferentes materias o áreas) o bien la profundización de éstos de manera específica, “más que enfocarse en el desarrollo de las competencias en el manejo de una herramienta informática en particular” (Eduteka 2005).

2.9.1. Elementos de las *WebQuests*

Es esencial mencionar los elementos de las *WebQuests* para tener una idea clara del orden, características y sugerencias que éstas pueden tener para un mejor manejo de las mismas. Los elementos que integran la *WebQuest* son (Eduteka, 2005):

- a) la introducción,
- b) la tarea,
- c) el proceso,
- d) los recursos,
- e) la evaluación,
- f) la conclusión.

A continuación describiremos los elementos de la *WebQuest* según Eduteka (2005).

2.9.2. Funciones de los elementos de las *WebQuests*

A continuación se mencionan las funciones y los contenidos de los elementos de las *Webquests* (Eduteca, 2005).

- **La introducción**

El primer elemento de las *WebQuest* es la introducción. Este es el elemento cuya función es dar la bienvenida, estableciendo el tema o el problema de interés para el estudiante, el cual realizará un papel central al resolver la actividad. La *WebQuest* debe captar la atención del estudiante para que sea efectiva y apropiada.

Es conveniente que en la introducción el objetivo o la problemática se planté de una manera clara y con un lenguaje sencillo para que el estudiante conozca donde puede dirigirse, las metas a alcanzar y así entender de lo que se trata la *WebQuest*. La introducción puede ser creativa y familiar para el estudiante. No debe contener información irrelevante, es necesario que el estudiante se vea involucrado en un tema que despierte su interés para sienta que su participación juega un papel importante a la hora de resolver la *WebQuest*.

La introducción puede contener datos curiosos e importantes sobre el tema a tratar, preguntas interesantes, elementos gráficos que ayuden a su comprensión. Es preciso que no contenga información que esté expuesta en otros elementos de la *WebQuest*.

- La información debe ser general acerca del tema a trabajar, debe llamar la atención del estudiante, familiarizarlo con la problemática de la *WebQuest*, justificar la importancia del tema y de la actividad a desarrollar. Se pueden utilizar recursos tales como noticias de actualidad, estadísticas o situaciones de la vida cotidiana relacionadas con el tema, entre otros.
- Los objetivos que se desea que el estudiante alcance con el desarrollo de la *WebQuest* deben ser mencionados, así como en recuento breve de las actividades que el estudiante va a realizar durante el desarrollo de la *WebQuest*.
- Las definiciones deben ser breves de los conceptos básicos que se van a manejar, dependiendo de la complejidad del tema, para que el estudiante pueda comprender de qué se le está hablando.

- **La tarea**

En la tarea es esencial que se establezcan los objetivos de aprendizaje claros y concretos en contenidos. Debemos elaborar las tareas poniéndonos en el lugar del estudiante y así imaginar los pasos que éste debe seguir para darnos una idea si ésta es clara y concisa con el fin de poder anticiparnos a las posibles dudas que puedan surgirle al estudiante. El objetivo en la tarea es planteado con el propósito de propiciar que el estudiante haga uso de sus competencias y sea capaz de manejar la información para que pueda comprender el tema a tratar. Las tareas pueden ser elaboradas de manera que el estudiante logre construir nuevos conocimientos a partir de lo que ya se conoce.

- Es fundamental determinar el tiempo para resolver las tareas basándose en los recursos tecnológicos con los que se dispongan, estas pueden ser cortas, claras, con objetivos concretos, interesantes, comprensibles y significativos.
 - No es apropiado omitir información que parezca obvia pues podría ser que el estudiante no entienda las instrucciones. Se recomienda elaborar tareas en las cuales se puedan utilizar herramientas de aprendizaje visual ya sean Mapas Conceptuales o líneas del tiempo.
 - Eduteka (2005) sugiere que es conveniente elaborar tareas en las que el estudiante pueda realizar más de dos productos concretos, además de el producto final que el estudiante debe elaborar.
 - Describir detalladamente la actividad que incluya una definición clara y minuciosa de la pregunta o problema que el estudiante debe resolver.
 - Describir en qué consiste la actividad, en forma clara como sea posible para facilitar su comprensión.
 - Describir el producto final que debe elaborar el estudiante y la manera como debe presentarlo.
 - Especificar las condiciones de las herramientas informáticas y los parámetros que se deben seguir y utilizar para elaborar el producto final.
- **El proceso**
 - Dentro del proceso es imprescindible definir el cómo, cuándo y qué debe hacer el estudiante en cada una de las partes de la *WebQuest*. Podemos definir una logística clara, mencionar si el trabajo es individual o en

grupos, pero tomando en cuenta la correspondencia lógica que debe existir entre la tarea y el proceso. Es preciso explicar, guiar, y aclarar dentro del proceso, lo que el estudiante debe hacer porque así el estudiante llegará a su meta que es elaborar el producto de la *WebQuest*.

- Debemos mostrar al estudiante como hacer la presentación final de la tarea, usando adecuadamente las herramientas informáticas (ligas o links) haciendo sugerencias y recomendaciones adecuadas de la información que se obtiene y maneja en la red.
- Es necesario describir detalladamente cada una de las subtareas en la que se especifique claramente qué debe hacer el estudiante y cómo debe hacerlo (individualmente, en grupo, desempeñando un rol, etc.).
- Indicar estrategias para manejar adecuadamente la información proveniente de los Recursos dados que conduzcan a la solución de cada subtarea.
- Indicar los aspectos en los que el estudiante concentre su atención para resolver con éxito cada subtarea.
- Manejar adecuadamente las estrategias para usar la información proveniente de los Recursos, permitiendo al estudiante realizar con el éxito cada subtarea.
- Describir detalladamente si la tarea propone la asignación de diferentes roles y especificar cuáles son las actividades que le corresponden a cada uno de ellos.
- Presentar un esquema del producto final si es posible.
- Verificar que la información provenga de sitios válidos, confiables y evaluar críticamente cada una de las páginas *Web* que encuentre.

- Tomar en consideración quién escribe o publica la información. Esto ayudará a verificar si la información es realmente válida y adecuada.
 - Ofrecer al estudiante varias páginas Web sobre un mismo tema. Esto exige validar, contrastar, analizar y sintetizar datos provenientes de diferentes Recursos.
 - Proponer Recursos disponibles en periódicos o revistas en línea las cuales dan al estudiante una visión actual de los diferentes problemas, así como elementos para analizarlos desde diferentes perspectivas.
 - Buscar Recursos para cada una de las subtareas, con lo que se podrá verificar si el estudiante dispone de toda la información que necesita.
- **Recursos**

Los recursos son direcciones de sitios Web seleccionados por el profesor para desarrollar la *WebQuest*, contiene la información necesaria para resolver la tarea. Eduteka (2005) menciona que “los recursos se dividen de acuerdo a cada subtarea descrita en el proceso”, estos permiten que el estudiante acceda a la información fácilmente para que conozca cómo, cuándo y para qué utilizarla. No todos los recursos son necesariamente sitios Web, pero es favorable que la mayoría de los sitios sean provenientes de Internet. Eduteka menciona algunas características de los recursos como:

- Las *WebQuest* deben ser adecuados para el tema, la información válida y suficiente para realizar la tarea, lo cual no quiere decir que los recursos deban contener textualmente todas las respuestas; por el contrario, se espera que el estudiante procese y transforme de alguna forma la

información dada y construya con ella tanto nuevos conocimientos como productos que le permitan ejecutar la actividad efectivamente.

- La información ofrecida debe ajustarse al grado escolar en el que se va a realizar la *WebQuest*. Además las direcciones deben estar disponibles en la Red y tener vigencia.
- Tener consideración quién escribe o publica la información; esto ayudara a verificar si la información es realmente válida y adecuada.
- Ofrecer al estudiante varias páginas Web sobre un mismo tema. Esto exige validar, contrastar, analizar y sintetizar datos provenientes de diferentes recursos.
- Proponer recursos disponibles en periódicos o revistas en línea. Dan al estudiante una visión actual de los diferentes problemas y además, elementos para analizarlos desde diferentes perspectivas.
- Buscar recursos para cada una de las subtareas. De esta manera podrá verificar si el estudiante dispone de toda la información que necesita.

- **La Evaluación**

- Dentro de la evaluación es preciso establecer los aspectos y criterios de desempeño específicos a evaluar, basándonos en los objetivos de aprendizaje que se plantearon en la *WebQuest*. Podemos mencionar otra característica de la evaluación diciendo que se puede evaluar el trabajo cooperativo y esto dependerá del tipo de *WebQuest* que se realice.

- Las *WebQuests* deben ser adecuadas para el tema y la información válida y suficiente para realizar la tarea, lo cual no quiere decir que los recursos deban contener textualmente todas las respuestas; por el contrario, se espera que el estudiante procese y transforme de alguna forma la información dada y construya con ella tanto nuevos conocimientos como productos que le permitan ejecutar la actividad efectivamente.
- La información ofrecida debe ajustarse al grado escolar en el que se va a realizar la *WebQuest*. Además las direcciones deben estar disponibles en la Red y tener vigencia.
- Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos del profesor y el procedimiento para alcanzarlos, por lo que es esencial para el profesor y para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Determina de manera específica los criterios con los cuales el profesor mide y documenta el progreso del estudiante. Permite al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logros que el estudiante debe alcanzar. Provee al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
- Permite que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados sus trabajos. Permite que el estudiante evalúe y haga revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos al profesor. Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
- Indica con claridad al estudiante las áreas con deficiencias y, con éste conocimiento, planear con el profesor las correcciones.
- Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos en el trabajo del estudiante.
- Reduce la subjetividad en la evaluación y promueve la responsabilidad. Es fácil de usar y explicar.

- **La Conclusión**

- Las *WebQuests* también nos pueden ayudar a desarrollar habilidades de comunicación, reflexión, tolerancia, entre otras. Dependiendo del tipo de *WebQuest* que se realice, el grupo, nivel o materia; pueden favorecer debates que favorezcan la construcción conjunta de nuevos conocimientos.
- Las *WebQuests* promueven la concientización y la permanente autoevaluación del estudiante (auto eficacia). Esto ayuda al estudiante a generar juicios necesarios para hacer críticas constructivas en cuanto a su proceso de aprendizaje y sea consciente de sus errores y, de esta manera, pueda corregirlos y aprenda mucho mejor.
- Las ideas que se incluyan dentro de la conclusión deben expresar, no sólo los aspectos más relevantes del tema sino también, la importancia que tienen para la vida cotidiana de los estudiantes, el medio en el que viven y el mundo. Mostrar de qué manera pueden actuar o qué tipo de acciones pueden desarrollar frente a la temática o problemática que se trabajó.
- Verificar que las ideas planteadas dentro de la conclusión concuerden con los objetivos y con la actividad que desarrollaron los estudiantes.
- Establecer una relación directa entre la introducción y la conclusión, ya que esta última menciona los aspectos que responden a los interrogantes o problemas que, para despertar el interés de los estudiantes y justificar la importancia de la *WebQuest*, se expresaron en la Introducción.

En este capítulo se revisaron las principales teorías de enseñanza y de aprendizaje que nos permitieron sustentar este trabajo así mismo para la realización de

materiales didácticos; también se revisaron los modelos, estrategias, tipos de lectura, tipos de textos, tipos de ejercicios y las características de las *WebQuests*.

En el siguiente capítulo se presentará la propuesta de materiales que permitirá a los estudiantes poner en práctica lo aprendido en el Curso de Comprensión de Lectura en Línea en el formato *WebQuest*.

CAPÍTULO 3

Propuesta de materiales para la comprensión de lectura por medio de *WebQuest*

En el Capítulo 1 se abordó el tema de las TIC, donde se definen las nuevas tecnologías de la información y comunicación, podemos agregar otros ejemplos a los ya enunciados, como: portales, *software* libre, páginas *web*, *blogs*, video *blogs*, *podcasts*, *videopodcasts*, *e-mail*.

Con algunas de estas herramientas podemos administrar el contenido de una información, es decir si tenemos información importante de cursos, ejercicios, documentos, etc., podemos clasificarlo y ordenarlo.

Haciendo uso de este tipo de herramientas, muchas de ellas construidas a partir de la colaboración de la comunidad cibernauta, pueden ser construidos ambientes virtuales como las *Wikis*, de acuerdo con la estructura establecida en las TIC; otras herramientas nos ayudan a personalizarlos, a gestionar cursos o subir archivos de audio para usarlos en clase.

Podemos referirnos además a la mensajería electrónica, definida como servicios de redes que permiten a los usuarios tanto enviar como recibir mensajes velozmente mediante sistemas de comunicación electrónica. Por medio de estos mensajes podemos enviar información, fotografías, música y documentos digitales.

Las nuevas estrategias y formas de enseñanza basadas en las TIC se pueden utilizar para el aprendizaje autodirigido. Esta propuesta fue diseñada para beneficiar y apoyar a estudiantes universitarios en la formación de la comprensión de lectura en inglés que no pueden asistir a cursos presenciales. Para este fin, se diseñaron

WebQuests (TIC) que apoyan el modelo instruccional del curso de comprensión de lectura, ya descrito en el capítulo 2.

Las *WebQuests* se utilizan en este trabajo para reforzar los conceptos aprendidos en el curso de Comprensión de lectura en línea, a fin de que el estudiante practique los modelos de lectura aprendidos, como son los modelos ascendentes (Ver capítulo 2 sección 2.3.1.1) que de acuerdo con García Jurado (2003:22), se basan en la decodificación de los símbolos gráficos y los modelos descendentes que se caracterizan por que el procesamiento de la información a partir del conocimiento previo (consultar modelos descendentes capítulo 2 sección 2.3.1.2).

Para Solé (2003) el modelo interactivo es usado por el lector usando el conocimiento previo o el conocimiento que adquiere a lo largo del tiempo, agregando el conocimiento del texto y así el lector pueda construir una interpretación del texto. (Ver capítulo 2 sección 2.3.1.3).

El estudiante también practica tanto las estrategias de lectura de bajo nivel como de alto nivel, (ver capítulo 2 sección 2.4.1). Esta propuesta menciona los tipos de lectura que se utilizan, (ver capítulo 2 sección 2.5) que son de familiarización, de búsqueda, de estudio y de ojeada, las que se instruyen en el Curso de Comprensión de Lectura en Línea. Estos tipos de textos son los que se necesitan para este trabajo como son: expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos. Solé 1992 menciona que es importante saber diferenciar los tipos de textos ya que estos son distintos (ver capítulo 2 sección 2.6).

Las *WebQuests* funcionarían también para practicar los tipos de ejercicios como son los Pretextuales, los textuales y los post-textuales (ver capítulo 2 sección 2.7). Es

fundamental practicar estos ejercicios para que los estudiantes apliquen lo que aprendieron.

Para la elaboración de esta propuesta fue necesario mencionar las teorías de aprendizaje como son el aprendizaje significativo y la enseñanza estratégica.

Dentro del Curso de Comprensión de Lectura en Línea se estudian algunos de estos temas como la enseñanza estratégica; Castañeda (2004) afirma que este tipo de enseñanza se trabaja en niveles específicos con tareas particulares, en relación entre áreas comunes y en niveles generales, gracias a que presenta ciertas habilidades más allá de las áreas especializadas (ver capítulo2, sección 2.8.2).

EduTEKA (2005) señala que las distintas partes de una *WebQuest* han sido creadas para formar una secuencia lógica si no siguen esta regla es posible que se dificulte la comprensión de la tarea a realizar y por consiguiente se pierda el interés en la *WebQuest* y no se cumplan los objetivos previamente establecidos. Este tipo de ejercicios son innovadores para muchos docentes y debemos saber que con la constante evolución de la tecnología, la podemos aprovechar y utilizarla para tener más herramientas a la hora de enseñar cualquiera que sea el currículo o tema, avanzar junto con la tecnología para beneficio tanto de los estudiantes como del docente mismo.

Los maestros, podemos tomar ventaja de las TIC para realizar infinidad de ejercicios que puedan ayudar al aprendizaje del estudiante en el idioma del inglés. Específicamente usaremos las *WebQuests* para explotarlas en nuestro beneficio, ya que pueden ser adaptadas en diferentes niveles, y currículos. Desde mi punto de vista podemos aprovecharla las TIC como maestros de inglés, usarlas para reforzar temas aprendidos en el aula o dentro de cursos en línea. Se realizaron una serie de ejercicios de post lectura denominados *WebQuests* como recursos instruccionales para

consolidar los conceptos vertidos en los modelos instruccionales presentados en el Curso de Comprensión de Lectura en Línea.

Para esta propuesta se cumplió con el siguiente objetivo:

Objetivo de la realización de las *WebQuests*

Elaborar *WebQuests* a fin de adquirir las habilidades necesarias para obtener información de Internet y utilizarla con un objetivo dado, aplicando las estrategias de lectura aprendidas en el Curso de Comprensión Estratégica de Lectura en Línea.

Las *WebQuests* están adaptadas a las necesidades del Curso de Comprensión de Lectura en Línea de acuerdo a los temas expuestos en él. Es preciso mencionar que las *WebQuests* están elaboradas, a partir de la metodología, para desarrollar la búsqueda de conectores, la realización de síntesis, mapas conceptuales, búsqueda de oración tópico utilizando diferentes tipos de lectura y localización de las ideas principales. En las *WebQuests* hacemos uso de las estrategias y tipos de lectura, tipos de texto y de ejercicios mencionados en el capítulo 2. Los sitios Web seleccionados para las *WebQuests* son actuales, dinámicos e interesantes ya que algunos son de carácter educativo, basándose en el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes en línea.

A continuación se presenta la propuesta de materiales integrada por cinco *WebQuests* para practicar la comprensión de lectura utilizando *WebQuests*, en los que incluyen elementos como la introducción, la tarea, proceso, recursos, evaluación y la conclusión. Después de cada *WebQuests* se incluye la clave de respuestas correspondientes.

**Propuesta de materiales para
consolidar la comprensión de
lectura en formato WebQuest**

(Guía del alumno)

Índice

WebQuests	Página
1) Connecting the life of Michael Jordan a) Empleo de conectores en inglés	67
2) A trip to the space a) Elaboración de síntesis	76
3) ¿Quién es Albert Einstein? a) Elaboración de mapas conceptuales	83
4) Looking for the treasure a) Oración tópico	90
5) ¿Are you a doctor? a) Ideas principales	98

WebQuest 1.

Connecting the life of Michael Jordan

WebQuest para el Curso de Comprensión de Lectura en Línea Acatlán.

Introducción

En la lección 1 te explicaron las diferentes funciones de los conectores; ahora es tu oportunidad de demostrar si aprendiste a diferenciarlos y usarlos. ¿Y sabes con quién lo harás? Con el famosísimo Michael Jordan el mejor jugador de la *NBA* (*National Basketball Association*). Si no sabes quién es, ahora lo sabrás. Podrás saber por qué es famoso, qué hizo, dónde nació, sus logros, metas y la persona que es. ¡Ven vamos a leer!



<http://www.flickr.com/photos/esparta/187886405/>

Tarea

Navega hacia los links que se presentan en la sección de los recursos para que conozcas a Michael Jordan. Después de leer su biografía, busca cuáles fueron los motivos que lo llevaron a ser un basquetbolista, qué lo llevó a la fama, con qué jugadores hacía equipo, cuáles fueron sus objetivos de vida, qué diferencias encuentras entre Michael y Shaquille O'Neal. Menciona los momentos que consideres más importantes de la vida de Michael. Si tú pudieras ser Michael Jordan, señala qué parte de su vida te gustaría vivir. Al final de la lectura, completa las tablas que se te piden.



<http://flickr.com/photos/vedia/20485439/>

Proceso

- Puedes repasar la lección de los conectores o incluso escribirlos en tu cuaderno.
- Lee los diferentes sitios que hablan sobre Michael Jordan.
- Localiza la información que se te pide en las tablas.
- Al final de la lectura registra la información que encuentres en las siguientes preguntas así mismo en la tabla de conectores (puede ser que no se encuentren todos los conectores).

Preguntas	Respuestas
¿Qué fue lo que Magic Johnson y Larry Bird dijeron de Michael Jordan?	
¿Qué fue lo que Dolores Jordan le dijo a su hijo cuando no pudo ser el mejor jugador en su segundo año de la preparatoria?	
¿Con qué jugadores hacía equipo?	
Menciona a los miembros de su familia nuclear.	
¿Qué diferencias encuentras entre Michael y Shaquille O'Neal?	
Momentos que consideres más importantes de la vida de Michael.	
¿Cuál fue el apodo que se le dio a Jordan por la marca de tenis que usaba?	
¿De qué equipo de basketball es presidente de operaciones?	

Tabla de conectores

Conectores	Respuestas	Ejemplo del texto
1. Adición		
2. Contraste		
3. Causa		
4. Efecto		
5. Condición		
6. Conclusión		
7. Énfasis		
8. Tiempo		

Recursos

<http://www.shaquille-oneal.us/biography.html>

http://www.nba.com/history/players/jordan_bio.html

<http://www.topblacks.com/sports/michael-jordan.htm>

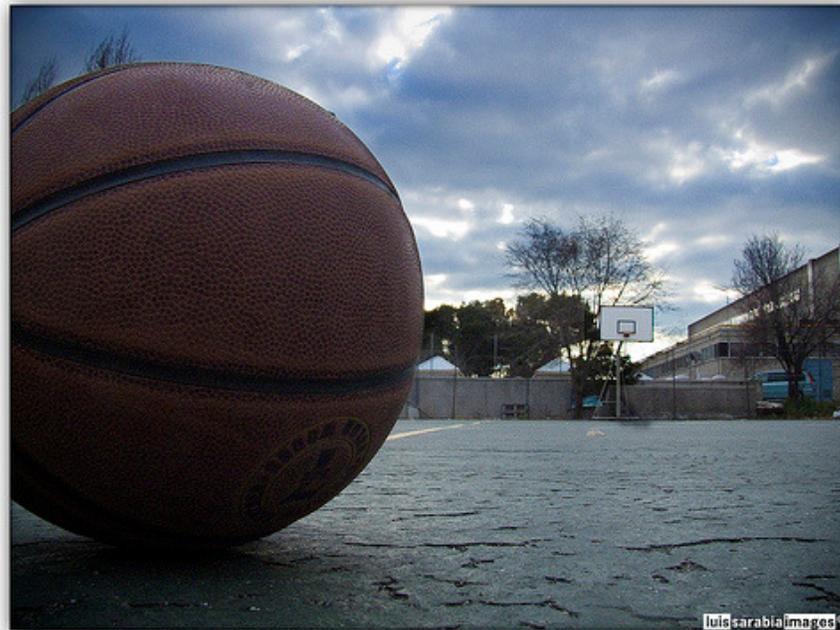
<http://www.basketball-reference.com/teams/CHI/1996.html>

Si tienes dudas sobre algunas palabras aquí tienes sitios de diccionarios que te pueden ayudar

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

<http://dictionary.reference.com/>

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



<http://flickr.com/photos/lst1984/2265085754/>

Evaluación

Puedes ir al curso CCLL y revisar la función de los conectores.

¿Lograste completar las tablas con la información correcta?

¿Encontraste todos los conectores que aprendiste en la lección del CCLL?



Conclusiones

¡¡¡Ya conoces quién es Michael Jordan!!! Espero te hayas divertido.
Compara los textos que leíste y decide si hay diferencia en la
información que presentan.

Sigue leyendo textos en la Web y podrás conocer a muchas otras
personas. ¡Buen viaje!



A continuación te presentamos una canción con la que Michale Jordan es reconocido por la forma de encestar. ¡Disfrútala!

LETRA ' I BELIEVE I CAN FLY'

By SEAL

I used to think that I could not go on.
And life was nothing but an awful song.
But now I know the meaning of true love.
I'm leaning on the everlasting arms.

[Chorus]

If I can see it, then I can do it.
If I just believe it, there's nothing to it.
I believe I can fly.
I believe I can touch the sky.
I think about it every night and day.
Spread my wings and fly away.
I believe I can soar.
I see me running through that open door.
I believe I can fly.
I believe I can fly.
I believe I can fly.

[Verse 2]

See I was on the verge of breaking down.
Sometimes silence, it can seem so loud.
There are miracles in life I must achieve.
But first I know it starts inside of me.

[Chorus]

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=907189>

Clave de respuestas de la WebQuest:

Connecting the life of Michael Jordan biography

Preguntas	Respuestas
¿Qué fue lo que Magic Johnson y Larry Bird dijeron de Michael Jordan?	Magic Johnson " There's Michael Jordan and then there is the rest of us, Larry Bird " God disguised as Michael Jordan.
¿Qué fue lo que Dolores Jordan le dijo a su hijo cuando no pudo ser el mejor jugador en su segundo año de la preparatoria?	the best thing for me to do was to prove to the coach that he was wrong
¿Con que jugadores hacía equipo?	Scottie Pipen, Toni Kukoc, Steve Kerr, Ron Harper, Luc Longley, Hill, Wennington, Dennis Rodean, Jud Buecheler, Dickey Simpkins, Randy Brown, Jason Caffey, James Edwards, John Salley, Jack Haley.
Menciona a los miembros de su familia nuclear	Michael is married to Juanita, and they have three children – Jeffrey, Marcus, and Jasmine
¿Qué diferencias encuentras entre Michael y Shaquille O'Neal?	Shaquille Weight 300lbs, height 7`1, his nick name is superman, He now has four NBA titles to his name. Three with his old team, the LA Lakers in their magical three season stretch between 1999 and 2002 and most recently one with Miami Heat in the 2005 - 2006 season. He's listed in the NBA top 50 all time greatest list (and he's still playing!) and he is currently ranked number 9 in SLAM Magazine's Top 75 NBA Players of all time, Born on the 6th March 1972, both film. Jordan 2/17/63 in Brooklyn, NY, Retired, 10/6/93, Chicago Bulls, 1984, Nickname: Air Jordan, Height: 6-6; Weight: 216 lbs, Honors: Six-time NBA champion (1991-93, 1996-98); NBA MVP (1988, '91, '92, '96, '98); 10-time All-NBA First Team (1987-93, 1996-98); All-NBA Second Team (1985); Defensive Player of the Year (1988); Nine-time All-Defensive First Team (1988-93, 1996-98); Rookie of the Year (1985); 14-time All-Star; All-Star MVP (1988, '96, '98); One of 50 Greatest Players in NBA History (1996); Two-time Olympic gold medallist (1984, '92).
Momentos que consideres más importantes de la vida de Michael.	
¿Cuál fue el apodo que se le dio a Jordan por la marca de tenis que usaba?	"Air Jordan"
¿De qué equipo de basquetbol es presidente de operaciones?	Washington Wizards

Tabla de conectores

Conectores	Respuestas	Ejemplo del texto
1. Adición	And	Not only is his size intimidating...he's 7"1, weighs over 300lbs and has size 21 feet...but his on-court record is among the best that the NBA has ever seen, The Chicago Bulls were impressed with this young player and was picked up in the primary round, However, his impact is far greater than awards and championships. In 1995-96 he won a record eighth scoring title and led the Bulls to their fourth NBA championship of the 1990's, and in 1996-97 he raised those numbers to nine scoring championships and six NBA crowns in the decade.
2. Contraste	But	Bowie had suffered several injuries while in college but the Blazers bypassed Jordan because just the year before the team selected another exciting shooting guard in Clyde Drexler . Jordan averaged 29.3 pp. in the first round series, but the Bulls lost in four games to the Milwaukee Bucks.
3. Causa	Because	His coach, Jackson, in the aftermath said, "It's rare that players can live quite up to New York. I've seen a lot of them fall flat on their faces because of the pressure to perform there.
4. Efecto	Therefore	
5. Condición	If	If there were any doubters to that point about Jordan's ability, surely there were no more. Jordan seemed unstoppable as he drained several three-pointers over Blazer defenders and after one made three he shrugged his shoulders as if to say, I don't even know what's going on here
6. Conclusión	Finally	
7. Énfasis	As a matter of Fact	
8. Tiempo	After	After his junior year he was chosen with the third overall pick in the 1984 NBA Draft by the Chicago Bulls.

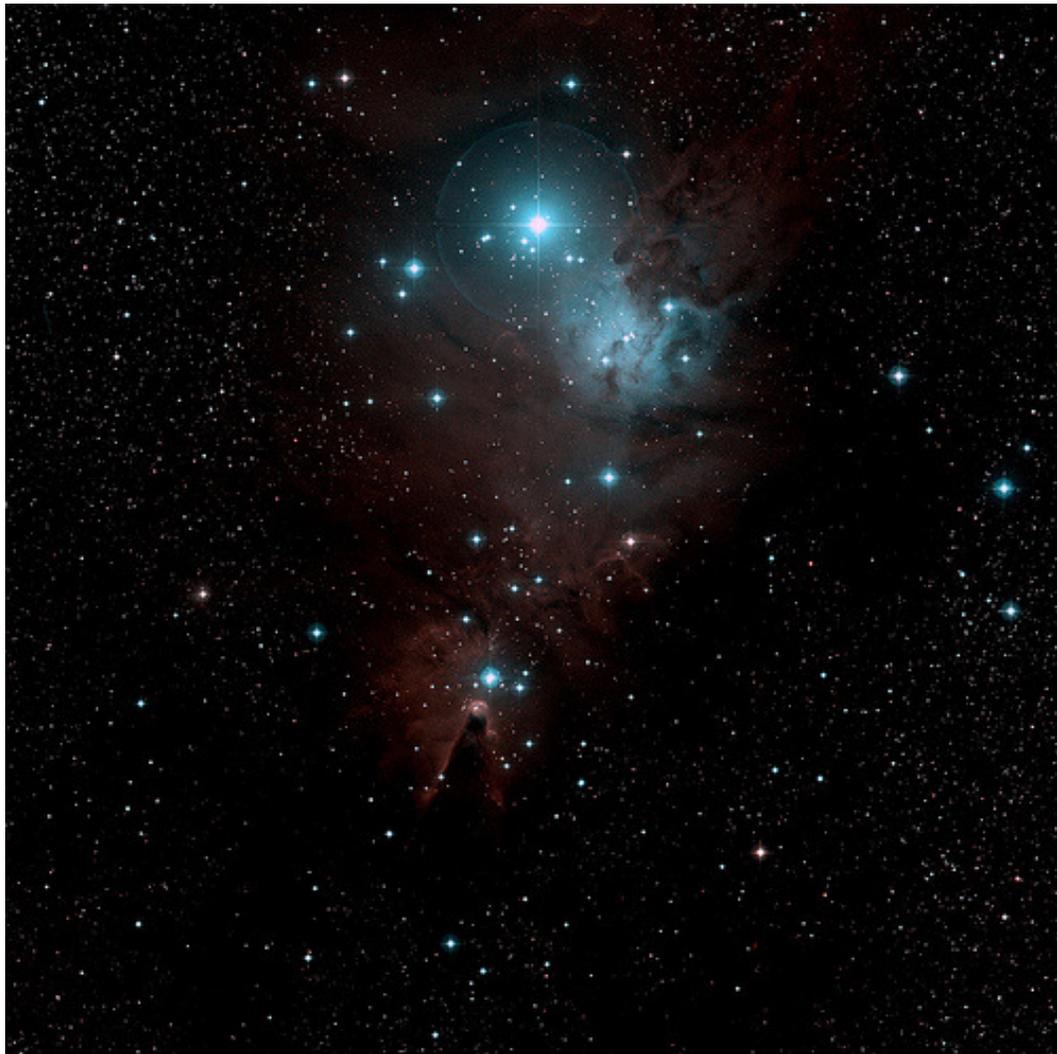
WebQuest 2.

A trip to the space

WebQuest para nivel superior en Curso de Comprensión de Lectura en Línea Acatlán.

Introducción

¿Te gusta observar la luna? ¿Te gusta el cielo? ¿Te gusta el espacio sideral? ¡Te invito a conocer los cielos de las estrellas huérfanas! *The fantastic Skies of orphan Stars*. ¡Es un artículo de la Nasa; espero te guste, disfrutalo es muy interesante!

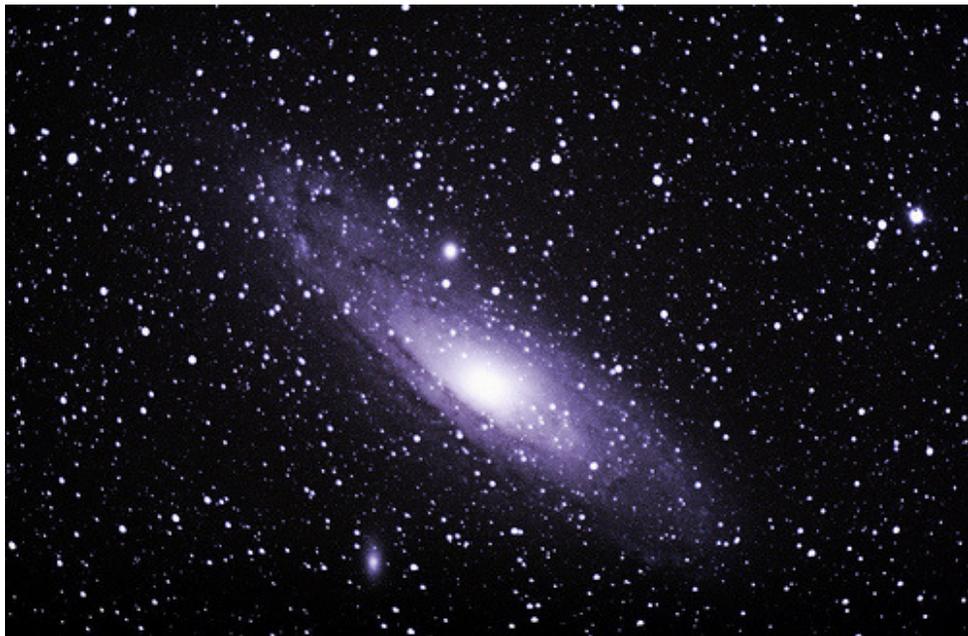


<http://flickr.com/photos/pingnews/300043984/>

Tarea

¡Felicidades! Tú has sido seleccionado como la mejor persona para volar al espacio como astronauta calificado. ¿Qué cómo fue esto? Pues desde los satélites que están en el espacio la NASA te observó al estar viendo una noche las estrellas, vieron en ti aptitudes necesarias para ser la persona elegida y vas a poder viajar al espacio para conocer las estrellas huérfanas. Después de este viaje podrás publicar un artículo acerca de tú investigación sobre las estrellas y el viaje. ¿Estás listo? ¡Prepárate!

Vas a redactar un artículo sintetizando la información que obtengas del viaje a las estrellas. En la sección de recursos de la unidad encontrarás el vínculo correspondiente.



<http://flickr.com/photos/pingnews/490046589/>

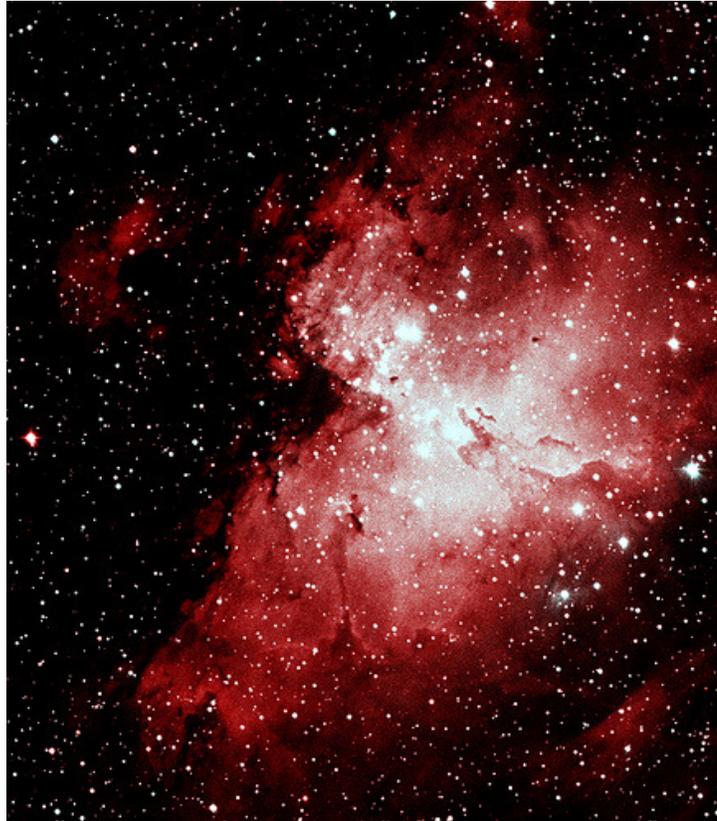
Procesos

Para poder elaborar tu artículo deberás seguir las siguientes actividades.

Vas a entrar a un mundo de información sobre las estrellas huérfanas.

Tienes que empaparte de conocimientos. Se te hará fácil ya que eres un experto investigador de estrellas.

Puedes usar un documento Word en blanco para hacer tus anotaciones, o bien papel y lápiz.

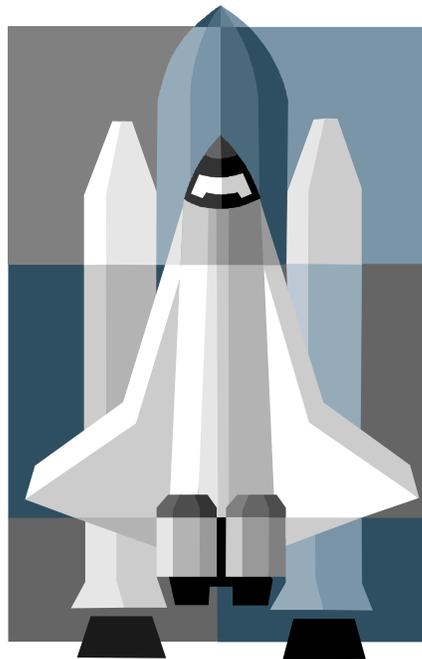


<http://www.flickr.com/photos/pingnews/431430366/in/set-72157594281214079/>

Recursos

Para empezar tu viaje al espacio, abróchate bien el cinturón de seguridad y prepárate para despegar.

Da click en el link que se encuentra después de la nave espacial e inicial tu viaje.



http://science.nasa.gov/headlines/y2007/17oct_orphanstars.htm?list61925

Si tienes dudas sobre algunas palabras aquí tienes sitios de diccionarios que te pueden ayudar. Además puedes emplear los conocimientos aprendidos en la lección sobre síntesis que estudiaste en el curso CCLL.

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

<http://dictionary.reference.com/>

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



Evaluación

Observa si tu artículo contiene todos los componentes de una síntesis. ¿Si recuerdas que en tu lección sobre la síntesis vienen los componentes de la misma? Pero si no te acuerdas aquí están.

Cada pregunta tiene un valor de 2 puntos, ve restando conforme revises tu síntesis.

No.	Contenidos	Puntaje
1	¿Se respetó el orden que el autor da a la información?	
2	¿La síntesis está redactada a partir de la idea principal que tú consideraste?	
3	¿La síntesis contiene ideas principales que están formadas por oraciones tópico?	
4	¿Las ideas principales están unidas por la utilización de signos de puntuación, la adición de conectores además de palabras que nos ayudan a conectar ideas?	
5	¿Contienen ejemplos o listados? (Recuerda que en la síntesis no se deben incluir ejemplos ni listados solo la información que nos ayude a recordar y reconstruir lo leído).	

La escala es de 0-10 dependiendo los componentes de la síntesis que te falten.

Evalúa tu trabajo.

¿Cuál fue tú resultado?

Puedes consultar estas páginas para saber un poco más de el tema de la síntesis:

<http://www.luventicus.org/articulos/02A001/sintesis.html>

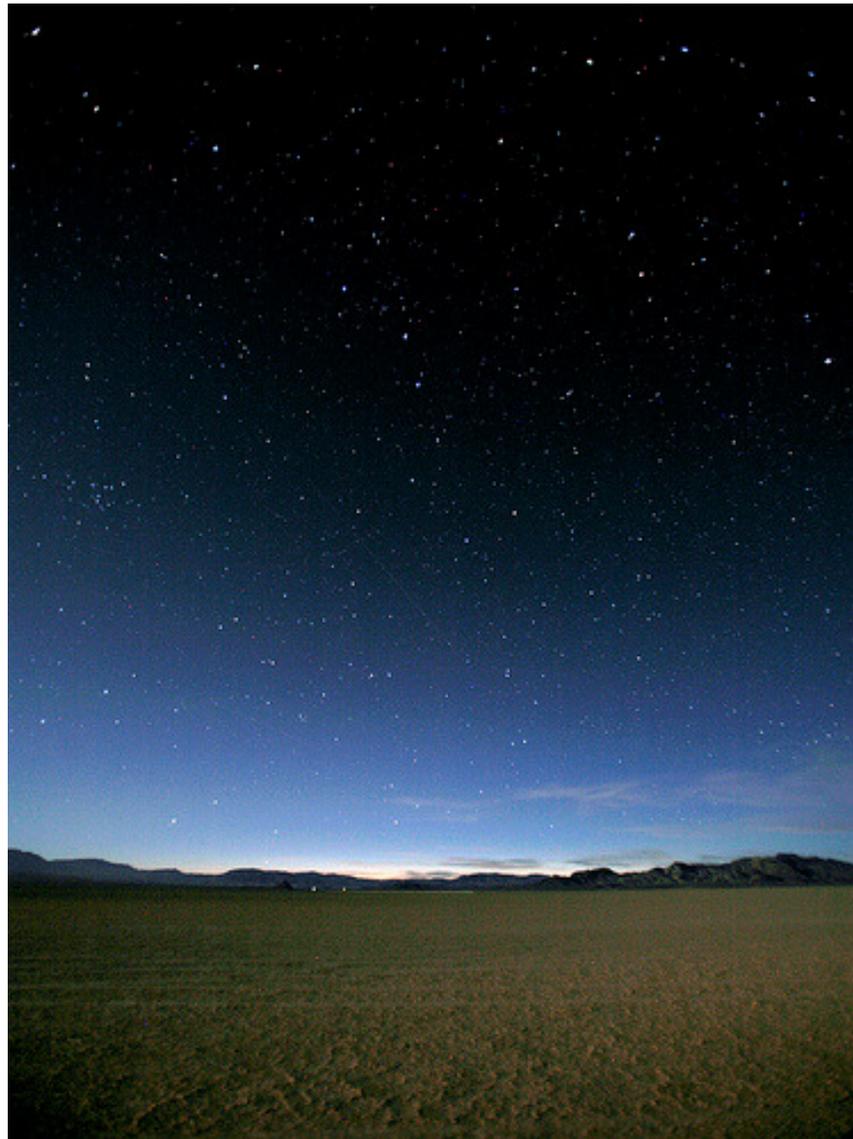
<http://www.wordreference.com/definicion/s%EDntesis>

<http://www.definiciones.com.mx/definicion/S/sintesis/>

http://www.webdianoia.com/glosario/main.php?do_this=list_by_letter&letter=S

Conclusiones

Con la lectura de este artículo, esperamos que ahora puedas utilizar los componentes de la síntesis para que resumas tus tareas y lecturas. Esto te puede servir para futuros trabajos escolares. Úsalo y verás que realizarás tus tareas más fácilmente.



<http://flickr.com/photos/pingnews/433793895/>

Clave de respuestas de la WebQuest:

A trip to the space.

No.	Contenidos	Puntaje
1	¿Se respetó el orden que el autor da a la información?	2 puntos
2	¿La síntesis está redactada a partir de la idea principal que tú consideraste?	2 puntos
3	¿La síntesis contiene ideas principales que están formadas por oraciones tópico?	2 puntos
4	. ¿Las ideas principales están unidas por la utilización de signos de puntuación, la adición de conectores además de palabras que nos ayudan a conectar ideas?	2 puntos
5	¿Contienen ejemplos o listados? (recuerda que en la síntesis no se deben incluir ejemplos ni listados solo la información que nos ayude a recordar y reconstruir lo leído)	2 puntos

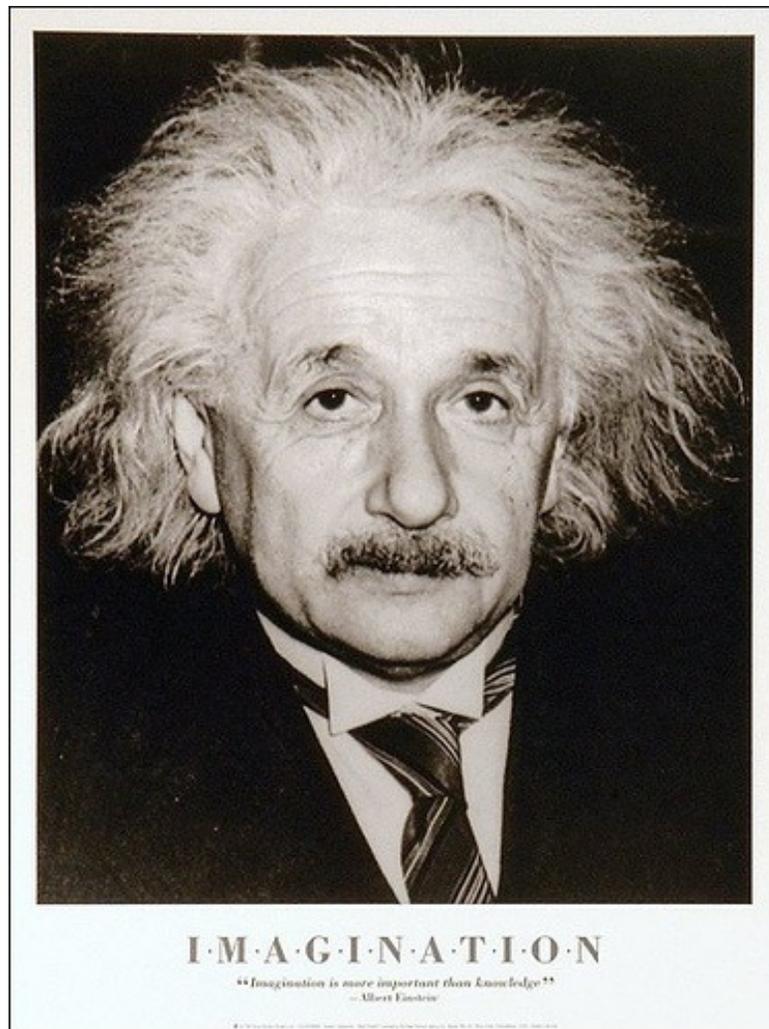
WebQuest 3.

¿Quién es Albert Einstein?

WebQuest para nivel superior en Curso de Comprensión de Lectura en Línea Acatlán.

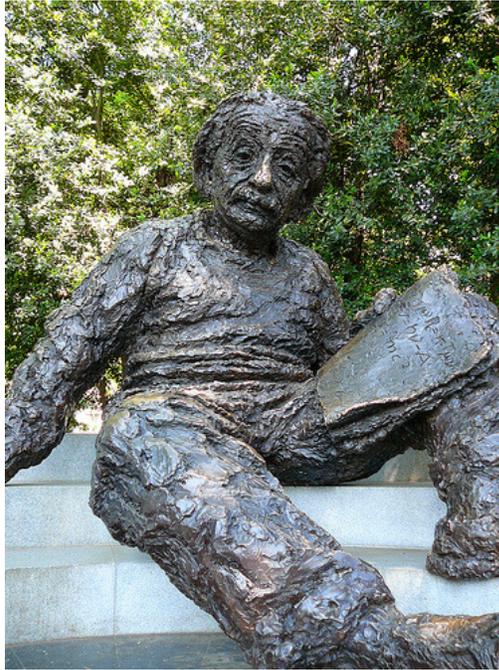
Introducción

¿Qué sabes de Albert Einstein? A través de tu vida escolar, ¿alguna vez te topaste con ésta persona? Pues bien ahora es tu oportunidad para recordarla y empaparte de cosas que no conocías de Einstein. ¿Serías capaz de crear algo que pueda ayudar a la humanidad? ¡Yo creo que sí! Empieza por crear un mapa conceptual.



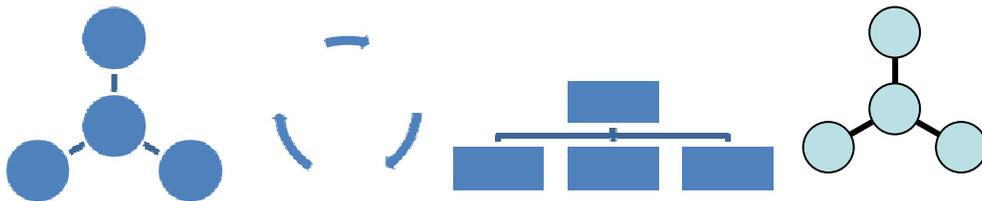
<http://flickr.com/photos/wengs/303009640/>

Tarea



<http://www.flickr.com/photos/krossbow/3536563432/in/set-72157618269367432/>

- Navega por los links de Albert Einstein, que se indican en la sección de recursos de la unidad.
- Reúne datos importantes de su vida (las respuestas son abiertas pero los mapas conceptuales deben contener la información necesaria).
- Piensa en que te hubiera gustado inventar o crear como si fueras Albert Einstein. Te puedes dar una idea leyendo los diferentes sitios acerca de Einstein.
- Puedes elegir varios formatos de mapas conceptuales o puedes hacer uno súper original.

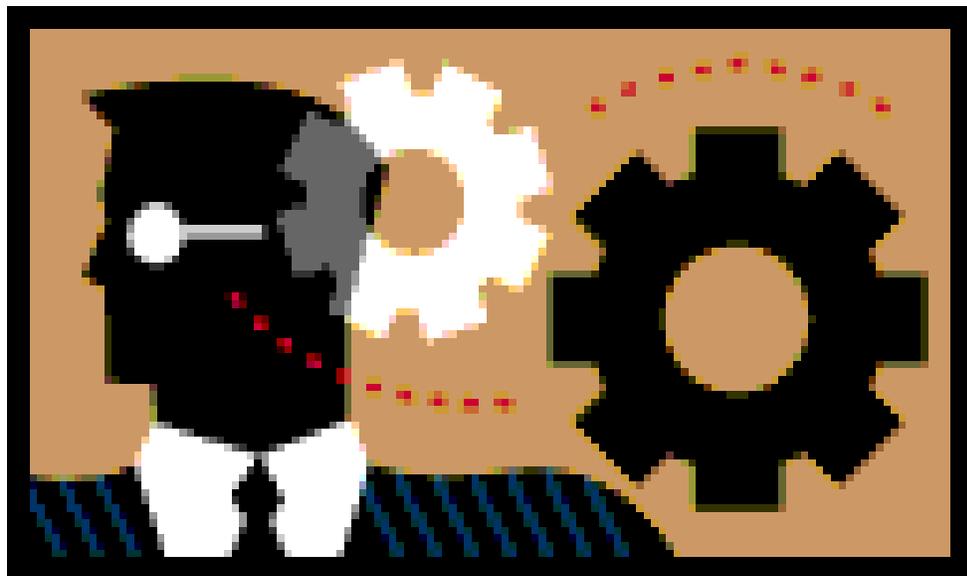


Procesos

Visita los links que se te presentan a continuación.

Puedes tomar en cuenta los siguientes ejemplos de características que puedes reunir de la vida de Albert Einstein por ejemplo:

- ✓ Estudios,
- ✓ Familia,
- ✓ Escuelas,
- ✓ Pasa tiempos,
- ✓ Teorías,
- ✓ Logros ,
- ✓ Frases,
- ✓ Y otras cosas que tú consideres importantes.



Recursos

$$E=MC^2$$

http://nobelprize.org/nobel_prizes/physics/laureates/1921/einstein-bio.html

<http://www.biography.com/search/article.do?id=9285408>

<http://www.aip.org/history/einstein/inbrief.htm>

<http://inventors.about.com/library/inventors/bleinstein.htm>

Si tienes dudas sobre algunas palabras aquí tienes sitios de diccionarios que te pueden ayudar

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

<http://dictionary.reference.com/>

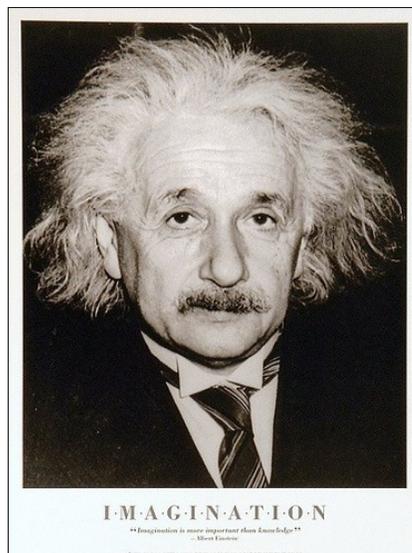
<http://www.diccionarios.com/>

Evaluación

1. Si tu mapa conceptual contiene toda la información necesaria, está bien (Recuerda que son respuestas abiertas).
2. ¿Realizaste un súper mapa conceptual, mejor que ninguno?
3. Si aportaste cosas nuevas que tú no conocías está muy bien.
4. Menciona porque tu mapa conceptual es único e innovador.
5. ¿Cual fue tu invento?



$E=mc^2$
 $E=mc^2$



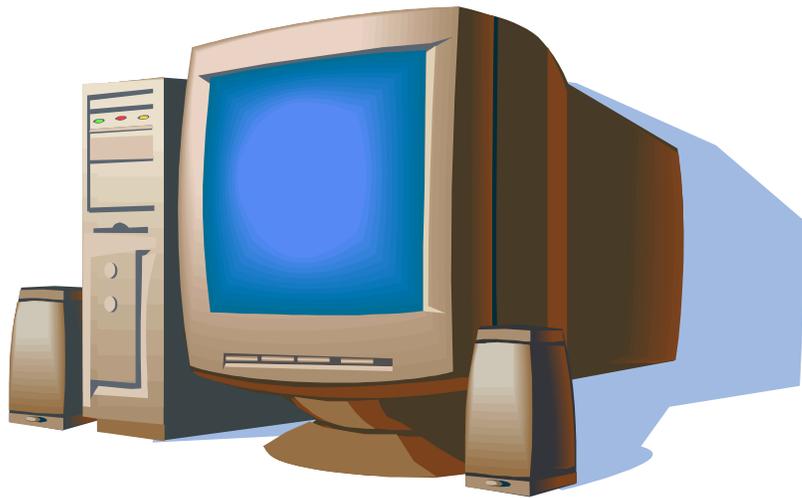
<http://flickr.com/photos/wengs/303009640/>

Conclusiones

Espero que te hayas empapado de mucho conocimiento y sobre todo que hayas aprendido cosas nuevas sobre Albert Einstein.

Esto te ayudará para futuras tareas escolares.

También ten en cuenta que elaborar mapas conceptuales ayuda mucho al estudiar.



Clave de respuestas de la WebQuest:

¿Quién es Albert Einstein?

Evaluación

1. Tú mapa conceptual debe contener toda la información que se requiere como: familia, estudios, escuela, pasatiempos, teorías, logros y frases (Respuestas abiertas). Además de algunas cosas que tú consideres trascendentales.
2. ¿Realizaste un súper mapa conceptual, mejor que ninguno?
3. Si aportaste cosas nuevas que tú no conocías esta excelente.
4. Argumenta porque tú mapa conceptual es único e innovador.
5. ¿Cuál fué tu invento?

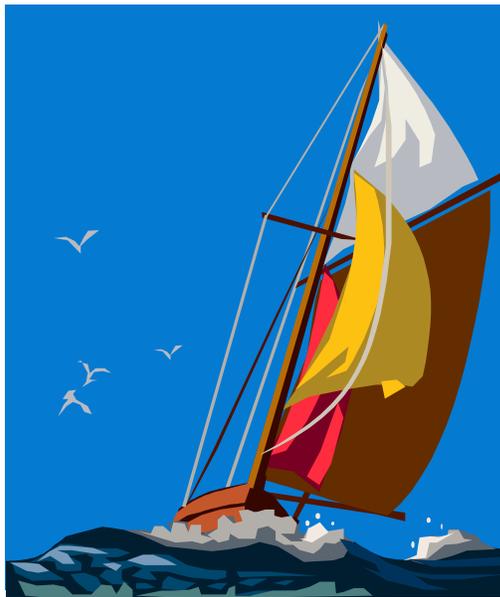
WebQuest 4.

Looking for the treasure

WebQuest para nivel superior en Curso de Comprensión de Lectura en Línea Acatlán.

Introducción

¿Ya repasaste la lección de la oración tópico? Ahora manos a la obra. ¡Te retamos a encontrar el tesoro! Es tu oportunidad de demostrarte a ti mismo que eres capaz de ser un buen capitán para tu barco y encontrar el tesoro. Sabes que tienes una gran tripulación, es decir, los conocimientos que adquiriste en el curso. Tienes que poner atención y descubrir qué tipo de tesoro es. Es hora de zarpar. **¡A la mar Capitán!**



<http://flickr.com/photos/jmpznz/192619413/>

Tarea

- Navega por los mares de la información y del conocimiento en los links que se encuentran en la sección de los recursos y descubre que tipo de tesoro tienes que encontrar.
- Lee detenidamente el texto.
- Puedes leer solo 3 o 4 párrafos de la lectura.
- Identifica la oración tópico del texto.
- Ten en cuenta que la oración tópico la puedes encontrar el principio, al final, en la parte media o dividida entre el principio y el final del párrafo.



<http://flickr.com/photos/driusha/2222084536/>

Proceso

Dale clic en el link que se te presenta en la sección de los recursos.

Recuerda que la oración tópico también tiene detalles de apoyo.

Puedes copiar esta tabla para que anotes en ella la información de la oración tópico.

Texto	Oración Tópico	Detalles de apoyo



<http://flickr.com/photos/rgarcia/100596422/>

Recursos



<http://flickr.com/photos/daquellamanera/196757199/>

<http://www.sciencedaily.com/releases/2008/04/080425123355.htm>

Si tienes dudas sobre algunas palabras aquí tienes sitios de diccionarios que te pueden ayudar

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

<http://dictionary.reference.com/>

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

Autoevaluación

1. ¿Lograste descubrir qué tipo de tesoro era?
2. ¿Llenaste la tabla con la información correspondiente? ¡Eso es excelente!
3. ¿Supiste diferenciar la oración tópico y los detalles de apoyo?
4. Si todas tus respuestas fueron afirmativas, entonces eres un capitán reconocido.

¡Felicidades Capitán!



<http://flickr.com/photos/eltito/30691978/>

Conclusiones

¿Te divertiste navegando por los mares para encontrar el tesoro? ¡Qué bien! Ahora aprendiste que hay diferentes tipos de tesoro y te darás cuenta que la naturaleza es uno de ellos.

Ahora sabes que puedes localizar la oración tópico de los textos y que esto te ayudará en tus tareas futuras, sigue estudiando. En el Curso de Comprensión de Lectura en Línea aprenderás cosas impresionantes. ¡Diviértete!



<http://flickr.com/photos/pululante/274187648/>

Clave de respuestas de la WebQuest:
Looking for the treasure

Respuestas

Texto	Oración Tópico	Detalles de apoyo
<p>1 An international team of scientists has detected that some of the glow of Earth's aurora is polarized, an unexpected state for such emissions. 2 Measurements of this newfound polarization in the Northern Lights may provide scientists with fresh insights into the composition of Earth's upper atmosphere, the configuration of its magnetic field, and the energies of particles from the Sun, the researchers say.</p> <p>3 If observed on other planets, the phenomenon might also give clues to the shape of the Sun's magnetic field as it curls around other bodies in the solar system.</p> <p>4 When a beam of light is polarized, its electromagnetic waves share a common orientation, say, aligned vertically, or at some other angle. 5 Until now, scientists thought that light from energized atoms and molecules in planetary upper atmospheres could not be polarized. 6 The reason is simple: in spite of the low number of particles at the altitudes concerned (above 100 kilometers (60 miles)), there are still numerous collisions between molecules and gas atoms. 7 Those collisions depolarize the emitted light.</p> <p>8 Fifty years ago, an Australian researcher, Robert Duncan, claimed to observe what looked like polarization of auroral light, but other scientists found that single observation unconvincing.</p> <p>9 To revisit the question, Jean Lilensten of the Laboratory of Planetology of Grenoble, France, and his colleagues studied auroral light with a custom-made telescope during the winters of 2006-2007 and 2007-2008.10 They made their observations from Svalbard Island, Norway, which is in the polar region, at a latitude of 79° north.</p> <p>11 At the north and south magnetic poles, many charged particles in the solar wind - a flow of electrically charged matter from the Sun--are captured by the planet's field and forced to plunge into the atmosphere. 12 The particles strike atmospheric gases, causing light emissions.</p> <p>13Lilensten and his colleagues observed</p>	<p>1 An international team of scientists has detected that some of the glow of Earth's aurora is polarized, an unexpected state for such emissions.</p> <p>4 When a beam of light is polarized, its electromagnetic waves share a common orientation, say, aligned vertically, or at some other angle.</p> <p>10 They made their observations from Svalbard Island, Norway, which is in the polar region, at a latitude of 79° north.</p> <p>14 The glow results from electrons hitting oxygen atoms.</p>	<p>2 Measurements of this newfound polarization in the Northern Lights may provide scientists with fresh insights into the composition of Earth's upper atmosphere, the configuration of its magnetic field, and the energies of particles from the Sun, the researchers say.</p> <p>3 If observed on other planets, the phenomenon might also give clues to the shape of the Sun's magnetic field as it curls around other bodies in the solar system.</p> <p>5 Until now, scientists thought that light from energized atoms and molecules in planetary upper atmospheres could not be polarized. 6 The reason is simple: in spite of the low number of particles at the altitudes concerned (above 100 kilometers (60 miles)), there are still numerous collisions between molecules and gas atoms. 7 Those collisions depolarize the emitted light. 8 Fifty years ago, an Australian researcher, Robert Duncan, claimed to observe what looked like polarization of auroral light, but other scientists found that single observation unconvincing. 9 To revisit the question, Jean Lilensten of the Laboratory of Planetology of Grenoble, France, and his colleagues studied auroral light with a custom-made telescope during the winters of 2006-2007 and 2007-2008. 13 Lilensten and his colleagues observed weak polarization of a red glow that radiates at an altitude of 220 kilometers (140 miles). 15 The scientists had suspected that such light might be polarized because Earth's magnetic field at high latitudes funnels the electrons, aligning the angles at which they penetrate the atmosphere.</p> <p>16The finding of auroral</p>

<p>weak polarization of a red glow that radiates at an altitude of 220 kilometers (140 miles).¹⁴ The glow results from electrons hitting oxygen atoms.¹⁵ The scientists had suspected that such light might be polarized because Earth's magnetic field at high latitudes funnels the electrons, aligning the angles at which they penetrate the atmosphere.</p> <p>16 The finding of auroral polarization "opens a new field in planetology," says Lilensten, who is the lead author of the study. ¹⁷ He and his colleagues reported their results on 19 April in Geophysical Research Letters, a publication of the American Geophysical Union, or AGU.</p> <p>18 Fluctuations in the polarization measurements can reveal the energy of the particles coming from the Sun when they enter Earth's atmosphere, Lilensten notes. ¹⁹ The intensity of the polarization gives clues to the composition of the upper atmosphere, particularly with regard to atomic oxygen.</p> <p>20 Because polarization is strongest when the telescope points perpendicularly to the magnetic field lines, the measurements also provide a way to determine magnetic field configurations, Lilensten adds. ²¹ That could prove especially useful as astronomers train their telescopes on other planetary atmospheres.²² If polarized emissions are observed there as well, the measurements may enable scientists to understand how the Sun's magnetic field is distorted by obstacles such as the planets Venus and Mars, which lack intrinsic magnetic fields.</p>		<p>polarization "opens a new field in planetology," says Lilensten, who is the lead author of the study. ¹⁷ He and his colleagues reported their results on 19 April in Geophysical Research Letters, a publication of the American Geophysical Union, or AGU.</p> <p>18 Fluctuations in the polarization measurements can reveal the energy of the particles coming from the Sun when they enter Earth's atmosphere, Lilensten notes. ¹⁹ The intensity of the polarization gives clues to the composition of the upper atmosphere, particularly with regard to atomic oxygen.</p> <p>20 Because polarization is strongest when the telescope points perpendicularly to the magnetic field lines, the measurements also provide a way to determine magnetic field configurations, Lilensten adds. ²¹ That could prove especially useful as astronomers train their telescopes on other planetary atmospheres.²² If polarized emissions are observed there as well, the measurements may enable scientists to understand how the Sun's magnetic field is distorted by obstacles such as the planets Venus and Mars, which lack intrinsic magnetic fields.</p>
---	--	--

WebQuest 5.

¿Are you a Doctor?

WebQuest para nivel superior en Curso de Comprensión de Lectura en Línea Acatlán.

Introducción

Entra al mundo de las investigaciones médicas, y sé un doctor profesional ya que no cualquiera puede lograrlo. Necesitas realizar una investigación médica para responder una serie de preguntas importantes y conseguir un pase para ser un buen doctor profesional de México. Prueba tus habilidades adquiridas en el curso CCLL. El capítulo Localización de Ideas Principales te ayudará a contestar las preguntas. ¡Suerte en tu investigación, no te olvides de divertirte!



Tarea

- Primero échale un vistazo a las preguntas que tienes que responder
- Copia las preguntas en un documento de Word para que anotes tus respuestas.
- Es necesario que navegues por los links que se te presentan en la sección de los recursos para poder realizar las investigaciones.
- Reúne los datos importantes de acuerdo a las preguntas que necesitas responder.
- Recuerda, eres un Doctor a prueba y piensa como tal, no te dejes distraer por cosas insignificantes. Recuerda estás a un paso de ser profesional.
- Busca sólo la información pertinente para tus investigaciones.



Procesos

Para poder elaborar tu investigación deberás seguir las siguientes actividades

1. Copia las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué son los pulmones?
- b) ¿Qué función realizan los pulmones?
- c) ¿Cuántas veces respiramos al día?
- d) ¿Cuáles son los lóbulos?
- e) ¿Cuáles son las diferencias entre el pulmón derecho y el izquierdo?
- f) ¿Con que otro nombre se le conoce a la tráquea?
- g) ¿Qué es lo que causa el diafragma cuando se expande y contrae?
- h) ¿Qué hacen los bronquios y la diferencia entre ellos?
- i) ¿Cuál es la función del alveolo?
- j) Describe con tus propias palabras el proceso de la respiración (Respuesta abierta).
- k) ¿Qué es el asma?
- l) ¿Qué cosas pueden afectar a las personas con asma?
- m) ¿Qué es lo que pasa en un ataque de asma?
- n) ¿Cuál es la función del inhalador?
- ñ) ¿De qué otra forma se le conoce a los inhaladores para el asma?
- o) ¿Qué síntomas ataca el inhalador?

2. Visita el link que se te presenta en la sección de recurso.

3. Obtén la información objetiva que se te pide.

4. Puedes usar un documento en blanco Word para hacer tus anotaciones o bien papel y lápiz.



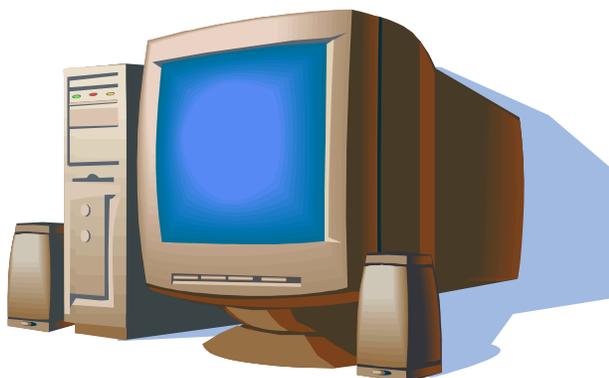
Recursos

Ten a la mano las herramientas necesarias para tu investigación y prepárate para el desafío.

Da clic a la siguiente liga.

<http://science.nationalgeographic.com/science/health-and-human-body/human-body/lungs-article.html>

Internet



Si tienes dudas sobre algunas palabras aquí tienes sitios de diccionarios que te pueden ayudar. Además puedes emplear los conocimientos aprendidos en la lección sobre síntesis que estudiaste en el curso CELLI.

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

<http://dictionary.reference.com/>

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

Evaluación

¿Terminaste tu investigación? Ahora te podrás dar cuenta si acertaste en las respuestas correctas y saber si tienes el pase para ser todo un medico profesional.

¡Listo! Revisa dentro de la siguiente liga las respuestas a las preguntas que tuviste que responder de manera profesional. <http://science.nationalgeographic.com/science/health-and-human-body/human-body/lungs-article.html> ¿Cuánto obtuviste?



Conclusiones

Esperamos que te hayas divertido con esta investigación ahora, puedes utilizar tus habilidades como todo un médico profesional y estar seguro que puedes resolver cualquier serie de preguntas. Recuerda que la lectura de búsqueda nos permite localizar información que necesitamos para cumplir con algún objetivo y, en éste caso, es la solución de un cuestionario. Este tipo de lectura la puedes utilizar para investigar y elaborar un trabajo, complementar y obtener información que nos ayude para resolver un examen, hacer una exposición o presentación.

Esperamos que lo hayas disfrutado.

Bienvenido Médico profesional



<http://flickr.com/photos/ashevillein/2440208241/>

Clave de respuestas de la WebQuest:

¿Are you a doctor?

Clave de respuestas

a) ¿Qué son los pulmones?

Lungs are a network of connected tubes that bring oxygen from the air into our blood, nourishing the trillions of cells that make up our bodies.

b) ¿Qué función realizan los pulmones?

Clean the blood of carbon dioxide waste created when cells use oxygen.

c) ¿Cuántas veces respiramos al día?

We breathe in and out some 22,000 times per day, processing about 300 cubic feet (8.5 cubic meters) of air.

d) ¿Cuáles son los lóbulos?

The lungs are divided into sections or lobes and contain a large system of air-carrying tubes called the respiratory tree.

e) ¿Cuál es la diferencia entre el pulmón derecho y el izquierdo?

The right lung is slightly functioning in sections, called lobes and the left lung shares space in the chest cavity with the heart and has two lobes.

f) ¿Con que otro nombre se le conoce a la tráquea?

The trachea is also known as the windpipe.

g) ¿Qué es lo que causa el diafragma cuando se expande y contrae?

It causes the lungs to inflate and reflate.

h) ¿Qué hacen los bronquios y la diferencia entre ellos?

The left and right bronchi branch off from the trachea and carry oxygen further into the lungs. The right bronchus is wider, shorter and steeper than the left.

i) ¿Cuál es la función del alveolo?

This area contains the tiny bronchioles and the alveoli, where the process of extracting oxygen from inhaled air and ridding the body of carbon dioxide occurs.

j) Describe con tus propias palabras el proceso de la respiración (Respuesta abierta).

When we breathe we inhale oxygen that our bodies use as fuel and exhale the carbon dioxide that our cells release into our blood. The diaphragm is the muscle that makes the lungs expand and contract. Pull the diaphragm down to breath in. Air enters through the nose and mouth and travels down the trachea. Bronchial tubes branch from the trachea and carry the air through smaller and smaller passageways deep into the lungs. Air reaches the end of the bronchial tubes and inflates clusters of microscopic air sacks called alveoli. Oxygen passes through the extremely thin alveoli walls and into the tiny blood vessels that surround them, It is then carried by the blood to all parts of the body to be used as fuel. Inside the alveoli, carbon dioxide is a waste product created when cells use oxygen. The blood carries this gas to the lungs, where it moves into the alveoli. Wanting to Exhale, the lungs are now ready to expel the carbon dioxide and prepare to draw fresh air in. Push up to relax the diaphragm. Breathing out, the diaphragm relaxes, pushing upward against the lungs, and the carbon dioxide-rich air is forced out of the body. Healthy Respiration, human typically breathe in and out about 15 to 20 times per minute.

k) ¿Qué es el asma?

Asthma is a chronic and, for now, incurable disease in which the airways of the lungs shrink, reducing the supply of oxygen to the body.

l) ¿Qué cosas pueden afectar a las personas con asma?

People with asthma can suffer an attack when exposed to such things as pollen, cigarette smoke, certain medicine, or animal dander.

m) ¿Qué es lo que pasa en un ataque de asma?

Laboured breathing: airways in an asthmatic are more sensitive than in a normal lung. A trigger like pollen can irritate the airways and caused them to become inflated. Inside the lungs, during an asthma attack, the muscles around the airways in the lungs tighten and swell up, narrowing the passageway and restriction airflow. The airways may also produce more mucus, making breathing even more difficult. Fighting an attack: Most persons that sufferer for asthma use an inhaler to quickly ease symptoms of an attack.

n) ¿Cuál es la función del inhalador?

An inhaler emits a mist of medicine into the lungs, which relaxes the muscles and opens the airways.

ñ) ¿De qué otra forma se le conoce a los inhaladores para el asma?

Bronchodilators, . Other inhaled medicines, called corticosteroids, can provide more long-term control of asthma symptoms.

o) ¿Qué síntomas ataca el inhalador?

Cough, wheeze, chest tightness and shortness of breath.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo elaborar “*WebQuests*” para consolidar el empleo de las estrategias de comprensión de lectura en inglés aprendidas en el curso de comprensión de lectura en Línea. El curso de comprensión de lectura en línea se creó para responder a la necesidad de estudiantes universitarios que no podían acceder a los cursos de comprensión de lectura presenciales, pero que debían prepararse para presentar el examen de requisito de comprensión de lectura en inglés.

La comprensión de lectura es una habilidad compleja, y más aún cuando se toman cursos a distancia; la metodología de trabajo debe apoyar al estudiante y fomentar el aprendizaje autodirigido. Las teorías de enseñanza aprendizaje tradicionales no son adecuadas para cumplir con este reto, por lo que es necesario valerse de otros recursos que apoyen el aprendizaje del alumno y alimenten su motivación.

En la búsqueda de estos recursos, el presente trabajo exploró las teorías de enseñanza y las teorías de aprendizaje concernientes a la comprensión de lectura, así como los modelos, estrategias y tipos de lectura; se hizo una descripción de los tipos de textos y los tipos de ejercicios que se pueden realizar a la hora de trabajar con una lectura dentro del Curso de Comprensión de Lectura en Línea.

El trabajo en línea obliga a los estudiantes a familiarizarse con la Internet, si bien la mayoría de ellos utiliza el correo electrónico, y navega en blogs y otros recursos de la

Web, en la mayoría de los casos no es capaz de utilizar este recurso para obtener información que le permita realizar trabajos académicos.

Para que el estudiante aproveche los recursos de la Web al máximo es conveniente guiarlo para que pueda rescatar información útil para cumplir con una tarea, una forma de lograrlo es poniendo a su disposición materiales que lo orienten para que logre utilizar los recursos de la Internet; de ahí la importancia de elaborar *WebQuests*. Las *WebQuests* están constituidas por elementos como la introducción, la tarea, el proceso, los recursos, la evaluación, y las conclusiones; elementos que guían al alumno en el proceso de entender, aclarar, descifrar información necesaria para comprender un texto de manera eficiente. Se buscaron los sitios en Internet apropiados para que los alumnos pudieran realizar los ejercicios que les fueron presentados en las *WebQuests*. Debemos recordar que los sitios de Internet deben contener la información necesaria, deben estar actualizados, con información verídica y clara. Los sitios elegidos por este estudio son seguros y favorecen el incremento del bagaje cultural del alumno.

Las estrategias practicadas en las *WebQuest* son el empleo de conectores, la localización de la oración tópico, la identificación de las ideas principales, la elaboración de síntesis, y la elaboración de mapas conceptuales. Se escogieron estas estrategias para la realización de las *WebQuests* porque son necesarias para los alumnos, son de interés general, de tipo académico e incrementan su cultura general.

Se puede decir que el objetivo de esta investigación se cumplió satisfactoriamente, ya que las *WebQuest* elaboradas se enfocaron en temas

académicos, en los que se exploraron sitios de probada calidad informativa, como *National Geographic*, *History Channel*, *NASA*, *NBA*, *Nobelprice* y *Sciencedaily* que proporcionan información actual, verídica, de interés y además la presentan de manera muy clara y atractiva.

Las preguntas guías que los estudiantes tenían que contestar en los ejercicios evitaron que se perdieran en la búsqueda de información o eligieran información no relevante para el tema tratado. Además, las claves de respuesta aseguraban que el estudiante recibiera retroalimentación inmediata y que pudieran regresar al sitio y buscar aquella información que no encontró al realizar la tarea.

Desafortunadamente no se pudo probar la efectividad de estas actividades con un grupo representativo de estudiantes, pero sí se pilotearon con algunos alumnos, que las encontraron útiles e interesantes.

El medir la efectividad de estos ejercicios y hacer adecuaciones podría ser el tema de otro trabajo de tesis, al igual que intentar hacer grupos de trabajo enlazando instituciones educativas en otras partes del mundo que persigan los mismos fines que nuestra institución, con respecto al fomento del empleo de las *WebQuests* como medio para mejorar la comprensión de lectura.

Bibliografía

- Armand, St-P, (2001). *Pedagogía e Internet: aprovechamiento de las nuevas tecnologías*. México: Trillas.
- Ausubel, D.P. (1991). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Barba, Camacho A. (2001). Antología. Seminario “Una nueva metodología en la enseñanza de Lengua en inglés como lengua extranjera”. Modulo II. Estrategias de bajo nivel. UNAM. Enep. Acatlán.
- Barba, Camacho A. y García J. (2001). Manual de lectura en lengua inglesa. Nivel 1. Naucalpan: UNAM, FES Acatlán.
- Barba, Camacho A. y García J. (2001). Manual de lectura en lengua inglesa. Nivel 2. Naucalpan: UNAM, FES Acatlán.
- Barba, Camacho A. y García J. (2001). Manual de lectura en lengua inglesa. Nivel 3. Naucalpan: UNAM, FES Acatlán.
- Barnett, M. A. (1989). “*More than meets the eye*”. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bernie D. (2003). “*Elaboración de WebQuests*” documento elaborado por EDUTEKA, en línea, disponible en:
http://www.comfandi.com.co/Educación/Educación_Secundaria_Media.htm Abril 13 del 2003 Consultado:4/04/06.
- Carrell, L., Devine, J., Eskey, D. (1988). *Interactive approaches to second language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1989). *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas*. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI. México: Miguel Ángel Porrúa: UNAM, Facultad de Psicología: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT.
- Castañeda, S. (2004) *Educación, aprendizaje y cognición: Teoría en la práctica*. México. El Manual Moderno: Universidad de Guadalajara, Instituto de Neurociencias: UNAM, Facultad de Psicología.
- Coll, C. (1997). *Qué es el constructivismo*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Checa, Téllez Marisela. (2006). Seminario Taller Extracurricular. Perspectivas Metodológicas en la enseñanza de la comprensión de textos en inglés como lengua Extranjera. UNAM, FES Acatlán. La clasificación y jerarquización de información en textos en inglés, para sintetizarla.

- DGAPA <http://dgapa.unam.mx/programas/fortalecimiento/papime/papime.html> Consultado: 22/07/06.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo: Una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Díez, E. (s/f). <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Mapas.htm> Consultado: 13/07/08.
- Elaboración de WebQuest disponible en http://www.comfandi.com.co/educa_secundaria.htm Eduteka Julio 30,2005. Consultado: 4/04/06.
- Eduteka disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/WebQuestLineamientos.pdf>).[Http://www.comfandi.com.co/Educacion/Educacion_Secundaria_Media.htm](http://www.comfandi.com.co/Educacion/Educacion_Secundaria_Media.htm) Julio 30 de 2005.Consultado:4/04/06.
- Eduteka disponible en <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3> Julio 27 de 2002.Consultado:4/04/06.
- Gaceta informativa de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, Noviembre 2006. ISSN 1045-9606 Nueva Era No. 33.
- Gaceta UNAM, (1980) Universidad en Marcha, suplemento especial, Gaceta UNAM, No.11, 17 de Julio. México. UNAM.
- García Jurado, R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas Extranjeras. En Castañeda, S. Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la Enseñanza de ciencias, artes y técnicas. *Perspectiva internacional en el umbral del Siglo XXI*. Colección Problemas Educativos de México. México: UNAM/CONACYT, Miguel Ángel Porrúa.
- García Jurado, R (2003). Factores instruccionales que inciden en el aprendizaje de la Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en alumnos de la UNAM, Campus Acatlán. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.0-48.
- García Jurado, R. (2004). Proyecto "*Fomento de la comprensión de lectura en inglés en estudiantes universitarios vía modelos expertos en Web*". Documentos de trabajo.
- García Jurado, R. (2005). Seminario Taller Extracurricular. Perspectivas Metodológicas en la enseñanza de la comprensión de textos en inglés como lengua Extranjera. UNAM, FES Acatlán.
- González, G. (1992). "Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales". Departamento de Filosofía y Metodología de las Ciencias. Universidad Pública de Navarra. Campus de Arrosadía, S/n. 31006 Pamplona.
[http://209.85.141.104/search?q=cache:Fypb_SFnuWwJ:ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v10n2p148.pdf+Novak+y+Gowin+\(1986\)&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx&client=firefox-a](http://209.85.141.104/search?q=cache:Fypb_SFnuWwJ:ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v10n2p148.pdf+Novak+y+Gowin+(1986)&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=mx&client=firefox-a). Consultado: 13/07/08.
- Good, T y Brophy, J. (1993). *Psicología Educativa Contemporánea*-México: Mc Graw Hill.

- Goodman, K.S. (1988). "The reading process" en Carrel, P. (1989). *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, A. (1986) Knowledge acquisition for expert systems. Londres: Kogan Page.
- Herramientas para publicar WebQuest en Internet. <http://www.phpwebquest.org/demo.htm>
Consultado:4/04/06.
- Islas Salinas, V.M. (2006). El papel del contexto en el reconocimiento de cognados y falsos cognados, para la comprensión de lectura de textos en inglés; del primer nivel del curso de CL del CEI, FES Acatlán.
- Joseph D. Novak y Alberto J. C. La teoría subyacente a los mapas conceptuales y construir y cómo utilizarlos, Informe Técnico IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Instituto para la Cognición Humana y de máquina, 2008, disponible en: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm> Consultado: 19/08/06
- CICLA (1995). Propuesta de trabajo interdepartamental de los cursos en lengua extranjera para CEI de la FES Acatlán. Documento inédito. UNAM. FES Acatlán.
- Martínez Leal, M. R. (2000). La enseñanza de estrategias de alto y bajo nivel en el proceso de lectura para el tercer semestre del curso de inglés del CCH, plan de estudios actualizados. Trabajo de tesis. ENEP Acatlán. UNAM.
- Martínez, R. (2004). Tesis Doctoral. Concepción de Aprendizaje, Metacognitivo y Cambio Conceptual en estudiantes Universitarios de Psicología. UNAM.
- Mendoza, F. (1995). Propuesta de trabajo interdepartamental de los cursos en lengua extranjera para CIE de la Enep Acatlán. Documento inédito. UNAM. Enep Acatlán.
- Monografías disponibles en: <http://www.monografias.com/trabajos35/teorias-ensenanza/teorias-ensenanza.shtml> Consultado:8/11/07.
- Ortega, Y. (1999). *Metodología para la comprensión de lectura en Español y en Lengua Extranjera*. México: Porrúa.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle y Heinle.
- PAPIME. Categoría: Noticia, Escrito por Administrador @ 3 agosto 2006.
www.acatlan.unam.mx/noticias/544/.
- Pozo, I. (1994) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En Castañeda, S. *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectivas internacionales en el umbral del siglo XXI. Colección "Problemas Educativos de México"*. México: UNAM/CONACYT/Porrúa. Pp. 198-229.

- Rico, P. Gallegos, (2005) en "Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa", Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México, pp. 81-90 <http://www.monografias.com/trabajos35/teorias-ensenanza/teorias-ensenanza.shtml> Consultado:4/04/07.
- Rumelhart, D. (1977). "*Toward and interactive model of reading in intention and Performance*" en Carell, P. (1989) *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shunk , D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Education.
- Siberstein, S. (1987). Let's take another look at reading. "Twenty five years of reading instruction" in *English teaching forum* XXV 28-35.
- Stanovich, K: E: (1980). "Toward an interactive-compensatory modelo of individual differences in the development of reading fluency en Carell, P. (1989) *Interactive approaches to second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona Graó de Serveis Pedagógics.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Van Dijk, T.A. (1978). *Toward a model of text comprehension of ESL students en TESOL Querterly*, 19 (4), 789-92.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Ney York: Academic Press.
- Van Dijk, T.A. (1993). *Texto y contexto: Semántica y Pragmática del discurso*. México: Red Editorial Iberoamericana.
- Wikipedia http://es.wikipedia.org/wiki/Tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n Consultado: 22/07/06.