



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

Las WebQuests como recurso didáctico para fomentar la lectura en la clase de inglés

Presentado por: Mercè Bacardit Vendrell
Línea de investigación: Breve investigación sobre aspectos concretos de la especialidad
Director/a: Marta Balcells Marcé
Ciudad: Barcelona
Fecha: 5 de abril de 2013

Resumen

El presente estudio de investigación estudia una herramienta que surge con Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y que situamos en el marco de Internet como son las WebQuests. En el trabajo se relacionan las WebQuests como recurso didáctico con la destreza lingüística de la comprensión lectora, valorando su capacidad para fomentar esta destreza con su uso. Este estudio se lleva a cabo con los alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto público de Sant Feliu de Guíxols (Girona). Los resultados obtenidos demuestran que la perspectiva de utilizar una WebQuest no altera la actitud de los alumnos hacia la lectura, sin embargo debe tenerse en cuenta que con los resultados también se comprobó que la mayoría de ellos nunca había utilizado una WebQuest. Consecuentemente, se podría llevar a cabo en un futuro un estudio longitudinal sobre la influencia que tiene la aplicación de una WebQuest o una MiniQuest (o más de una) sobre los sujetos estudiados y sobre su relación con la comprensión lectora.

Se incluye en este trabajo una propuesta de una WebQuest, en formato de MiniQuest, pensada para los alumnos que han sido objeto de estudio y diseñada según los parámetros que caracterizan una MiniQuest y las conclusiones obtenidas con el trabajo de investigación.

Palabras clave

“WebQuest”, “comprensión lectora”, “MiniQuest”, “Internet”, “Web”.

Abstract

The present research studies a learning tool that arises with the Information and Communication Technologies within the scope of the Internet, such as the WebQuests. In this academic work the WebQuests are connected with the language skill of reading comprehension, evaluating their ability to foster this skill using them. The study is held with first year Baccalaureate pupils from the high school in Sant Feliu de Guíxols (Girona). The results show that the prospect of using a WebQuest does not alter the pupils' attitude towards reading. However, it has to be taken into account that the results also showed that most of the pupils have never used a WebQuest in the classroom. Consequently, further longitudinal research could be undertaken in order to study the influence of using a WebQuest or a MiniQuest (or several) on our subjects and their reading comprehension skills.

This academic work also includes a WebQuest proposal, in the shape of a MiniQuest, intended for the same group of pupils and designed according to the features which define a MiniQuest and the guidelines that stem from the conducted research.

Keywords

“WebQuest”, “reading comprehension”, “MiniQuest”, “Internet”, “Web”.

1. Índice

1. Índice	3
2. Introducción	6
3. Planteamiento del problema.....	8
3.1. Objetivos.....	8
3.2. Fundamentación de la metodología	8
3.3. Justificación de la bibliografía utilizada	9
4. Las WebQuests	10
4.1. Qué es una WebQuest	10
4.2. Partes de una WebQuest.....	15
4.3. El diseño de una WebQuest	16
4.4. Las WebQuests y las competencias básicas	18
4.5. Las MiniQuests o mini WebQuests.....	19
5. La destreza de comprensión escrita en la clase de inglés (lectura)	21
6. Trabajo de campo	24
6.1. Metodología.....	24
6.2. Cuestionario.....	26
6.3. Resultados y análisis.....	27
7. Propuesta práctica de una MiniQuest: “The Black Cat” de Edgar Allan Poe	47
7.1. “The Black Cat” de Edgar Allan Poe	47
7.2. La MiniQuest.....	48
7.3. Evaluación.....	50
8. Conclusiones	52
9. Líneas de investigación futuras	54
10. Referencias bibliográficas	56
11. Bibliografía	58

12. Anexos.....	
12.1. Criterios de evaluación para 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols, para el curso 2012 - 2013.....	
12.2. Cuestionario para los alumnos de de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols	
12.3. Estadística: ANOVAs.....	
12.3.1. ANOVA de relacionar la pregunta 1 del cuestionario (variable independiente) con la pregunta 2 (variable dependiente).	
12.3.2. ANOVA de relacionar la variable independiente “sexo” con la pregunta 5 del cuestionario (variable dependiente).....	
12.3.3. ANOVA de relacionar la variable independiente “sexo” con la pregunta 8 del cuestionario (variable dependiente)	
12.3.4. ANOVA de relacionar la variable independiente “sexo” con la pregunta 13 del cuestionario (variable dependiente).....	
12.4. “The Black Cat”. Edgar Allan Poe.....	

Índice de figuras, gráficos y tablas

FIGURA 1. Esquema de funcionamiento de una WebQuest	12
GRÁFICO 1. Pregunta 1.....	28
GRÁFICO 2. Pregunta 2.....	29
GRÁFICO 3. Pregunta 3.....	30
GRÁFICO 4. Pregunta 5.....	33
GRÁFICO 5. Pregunta 6.....	34

GRÁFICO 6. Pregunta 7.....	35
GRÁFICO 7. Pregunta 8.....	36
GRÁFICO 8. Pregunta 9.....	37
GRÁFICO 9. Pregunta 11.....	42
GRÁFICO 10. Pregunta 12	43
GRÁFICO 11. Pregunta 13	44
GRÁFICO 12. Pregunta 14.....	45
TABLA 1. Tipos de libros preferidos (puntuación total).....	31
TABLA 2. Tipos de libros preferidos (según orden de preferencia)	32
TABLA 3. Preferencia de tipos de tareas (puntuación total)	39
TABLA 4. Tipos de tareas preferidos (en porcentaje y por orden).....	40
TABLA 5. Rúbrica de evaluación de la MiniQuest.....	51

2. Introducción

Este Trabajo Fin de Máster (TFM en adelante) trata sobre las WebQuests como recurso didáctico para fomentar la lectura en clase de la asignatura de lengua inglesa, concretándolo en los alumnos de 1º de Bachillerato del instituto público de Sant Feliu de Guíxols.

La autora de este trabajo aprendió sobre la existencia y características de las WebQuests con el estudio de los contenidos teóricos del Máster universitario en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, enseñanzas de idiomas y enseñanzas artísticas, en concreto, en la asignatura de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. A partir de allí nació su interés por el tema.

Además, durante las prácticas obligatorias para la asignatura de Prácticum de este Máster, la autora pudo presenciar la evaluación de la primera de las dos lecturas obligatorias de los alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols. La profesora de la asignatura pudo constatar que había alumnos que no habían leído el libro propuesto en inglés, puesto que los alumnos suelen buscar resúmenes en español en Internet, algo que quedaba evidente en el desconocimiento y poco dominio del vocabulario utilizado en el libro de lectura. También durante este periodo de prácticas en dicho instituto, se pudo constatar la dificultad de practicar la destreza de la comprensión lectora entre los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante) y de Bachillerato.

Progresivamente la conjunción de estos dos temas, el de las WebQuests y el de la destreza de la comprensión lectora, evolucionó hasta ser el objeto de este TFM.

Para ello es necesario en primer lugar describir qué son las WebQuests, tal como se hace en el capítulo 4. En este capítulo se procura sintetizar la abundante producción sobre las WebQuests que se puede encontrar en la red, de tal forma que se destacan las características principales, los tipos de WebQuests, algunas ventajas e inconvenientes de utilizar una WebQuest y algunas indicaciones sobre cómo diseñar una.

En este TFM se relacionan las WebQuests con la destreza lingüística de la comprensión lectora, para ello es necesario conocer en qué consiste esta destreza, lo cual conforma el capítulo 5 de este trabajo.

Este TFM se centra en los alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols y son ellos la población que se estudiará en el trabajo de campo, un estudio de encuesta. En el capítulo 6 se explica la metodología utilizada para el trabajo de campo y se describe brevemente el centro, con la finalidad de contextualizar los alumnos que son la población objeto de este estudio. Mediante un cuestionario se pretende conocer cuáles son sus hábitos de lectura así como cuáles son sus preferencias en cuanto a la realización de actividades relacionadas con la lectura y con la asignatura de lengua inglesa. Posteriormente y en el mismo capítulo, se analizan los resultados obtenidos.

La finalidad de este trabajo de campo es hacer una propuesta didáctica práctica en formato de WebQuest, según los resultados obtenidos y adecuada para alumnos de 1º de Bachillerato en la asignatura de lengua inglesa. Esta propuesta se encuentra en el capítulo 7 de este TFM.

En el capítulo 8 se recogen las conclusiones a las cuales se llega una vez realizado el trabajo de campo y la propuesta didáctica, en relación con la hipótesis planteada.

A continuación, en el capítulo 9 se aporta una reflexión personal con posibles líneas de investigación futuras sobre el tema tratado en este TFM.

En el capítulo 10 se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas y, en el capítulo 11, la bibliografía consultada para la elaboración de este trabajo. Para finalizar, en el anexo queda recogida la información complementaria al contenido del TFM que se ha considerado adecuada para mejorar su comprensión.

3. Planteamiento del problema.

3.1. Objetivos.

Como se explicará con más detalle en el capítulo 4 de este TFM, las WebQuests son propuestas didácticas en un entorno en el que se aprovechan las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Las WebQuests se pueden utilizar en prácticamente todas las materias incluidas en el curriculum de ESO y de Bachillerato, y por lo tanto, también en la asignatura de lengua inglesa como lengua extranjera.

Este TFM tiene dos objetivos principales, por una parte se plantea una hipótesis que se debe verificar, y además, se realiza una propuesta didáctica a partir de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

El primer objetivo consiste en verificar la hipótesis de si las WebQuests son válidas como recurso didáctico para fomentar la lectura en la clase de inglés, basado en una población determinada y representativa. Para ello, se va a llevar a cabo un trabajo de campo con un grupo de alumnos en concreto, mediante un cuestionario.

Con los resultados obtenidos en este trabajo de campo, se emprende el segundo objetivo y se realiza una propuesta didáctica en formato de MiniQuest, con la finalidad de que sea adecuada y que por lo tanto, sirva para acrecentar su interés hacia esta destreza.

3.2. Fundamentación de la metodología.

Para la primera parte de este TFM se requiere una investigación bibliográfica con la finalidad de conseguir los conocimientos necesarios sobre el tema y sobre todo, para poder determinar el estado de la cuestión, en otras palabras, en qué situación se encuentra este tema actualmente.

El trabajo de campo para verificar la hipótesis, recogido en el capítulo 6 de este TFM, se lleva a cabo mediante un cuestionario que se aplica a los alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols (Girona). Se trata de una investigación de tipo constructivo-cualitativa, en la que se tiene un contacto directo con los sujetos estudiados, en su contexto, el del instituto.

Posteriormente, se analizan los resultados con detalle y se llega a unas conclusiones.

A partir de la información recogida con la investigación bibliográfica y con el trabajo de campo, se ha elaborado la propuesta de mini WebQuest, según lo que serían prácticas recomendables para la Educación Secundaria Obligatoria, y en este caso, para Bachillerato.

3.3. Justificación de la bibliografía utilizada.

Para la elaboración de este TFM se ha empezado la investigación de campo consultando libros relacionados con la las TIC, para conocer el marco en el cual ubicar el tema de las WebQuests y conocer el estado de la cuestión.

En segundo lugar, se consultaron fuentes bibliográficas sobre las WebQuests, aunque principalmente se han consultado artículos e información encontrada en Internet. En este caso, se ha procurado utilizar fuentes primarias siempre que ha sido posible, sin obviar naturalmente las fuentes de referencia en nuestro país.

El hecho de que se trate de un tema novedoso y de que se produzca en el marco de Internet, ha sido la razón principal de utilizar preferentemente bibliografía procedente de la misma red.

4. Las WebQuests.

4.1. Qué es una WebQuest.

El origen de las WebQuests se sitúa en el año 1995, cuando el profesor Bernie Dodge (1997) definió esta estrategia en San Diego State University, en los Estados Unidos, después de dos experiencias previas satisfactorias. Desde aquel momento contó con la colaboración de Thomas March para desarrollar las WebQuests como una estrategia que integrara de manera efectiva Internet en el aula. Bernie Dodge y Thomas March son las dos personas de referencia en cuanto a las WebQuests.

Una WebQuest es un tipo de actividad didáctica basada en presupuestos constructivistas del aprendizaje y la enseñanza que se basa en técnicas de trabajo en grupo por proyectos y en la investigación como actividades básicas de enseñanza/aprendizaje (Adell, 2004). Es una actividad orientada a la investigación en la cual la mayor parte de la información que utilizan los alumnos procede de la Web; su diseño procura una utilización eficaz del tiempo, focalizarse en el uso de la información más que en su búsqueda, así como reforzar los procesos cognitivos de los alumnos a los niveles de análisis, síntesis y evaluación (Dodge, citado en Starr, 2000a).

Dodge destaca que un aspecto clave de una WebQuest es que pone más responsabilidad en los alumnos que en el profesor, puesto que los estudiantes exploran y encuentran sus propias respuestas (Starr, 2000b y Letkeman, citado en Starr, 2000a). Asimismo, Dodge considera básico en el diseño de una WebQuest encontrar una tarea que fuerce los procesos cognitivos de nivel superior, más allá de comprender información de forma mecánica, lo cual va a distinguir una WebQuest de una página web ordinaria (Starr, 2000b).

En 2003, March (2005) definió las WebQuests como una estructura de aprendizaje en andamios cognitivos que utiliza principalmente recursos de la Web y como una tarea auténtica para motivar la investigación sobre una pregunta abierta, para desarrollar sus habilidades individuales y su participación en un proceso grupal que persigue transformar información recientemente adquirida en un conocimiento más sofisticado.

March también añadía que las mejores WebQuests consiguen esta finalidad de una manera que inspira los estudiantes a ver relaciones temáticas más ricas,

facilitando su aportación al mundo real del aprendizaje y reflexionando sobre sus propios procesos metacognitivos.

La Comunidad Catalana de WebQuest propone la siguiente definición de lo que es una WebQuest, poniendo énfasis en que se trata de una actividad guiada (Barba, 2008):

“Una WebQuest consiste en una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que obliga a la utilización de habilidades cognitivas elevadas, prevé el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica”.

En una WebQuest tiene lugar un proceso de andamiaje en el que se van ofreciendo marcos temporales para dar soporte a la actuación de los alumnos más allá de sus capacidades (Cho & Jonassen, 2002, citado en March, 2005), haciendo más de lo que podrían haber hecho sin los andamios o soportes temporales propuestos por el profesor (Adell, 2004). Esta idea está muy relacionada con el concepto de “Zona de desarrollo próxima” de Vygotsky. Además, los alumnos van construyendo conocimiento accediendo a sus conocimientos previos y activándolos (March, 2005).

Se debe considerar la introducción de andamios en tres momentos específicos de una WebQuest (Dodge, 2001 citado en Adell, 2004):

- **En la recepción de la información:** para guiar y ayudar al alumno en la selección y organización de información relevante. Por ejemplo, con una guía de observación, un glosario o una cronología.
- **En la transformación de la información:** facilitando herramientas como gráficos o diagramas, que ayuden a tratar la información.
- **En la producción de la información:** ayudas como plantillas o guiones para asegurar el formato del producto final.

Estos procesos de andamiaje tienen lugar en la etapa de “transformación” (ver la imagen 1) e integran las siguientes teorías de la educación, haciendo un uso educativo de la Web (March, 2005):

1. Teoría de la motivación.
2. Teoría del esquema.
3. Constructivismo.
4. Aprendizaje diferenciado.
5. Aprendizaje situado.

6. Instrucción temática.
7. Evaluación auténtica.
8. Teoría metacognitiva.
9. Principios psicológicos centrados en el alumno.



FIGURA 1. Esquema de funcionamiento de una WebQuest (March, 2005)

Según el esquema anterior sobre el funcionamiento de una WebQuest, el “input” es la información con la que los alumnos interactúan, la cual procede en su mayoría de la Web, aunque no exclusivamente. La transformación de la información es la característica principal de una WebQuest, para obtener un nuevo contenido (“outcome”) a partir de la comprensión y asimilación del “input” (March, 2005).

Dodge (1997) distingue dos tipos de WebQuests:

- **A corto plazo:** su objetivo es la adquisición e integración de nueva información. Está diseñada para completarse dedicando de una a tres clases.
- **A largo plazo:** tiene el objetivo de ampliar y de refinar el conocimiento. El alumno deberá analizar con profundidad unos conocimientos, transformarlos y deberá demostrar su comprensión creando algo que pueda ser respondido. Su duración suele oscilar entre una semana y un mes.

Una buena WebQuest debe cumplir con el modelo motivacional de Keller (March, 2005), el cual responde al acrónimo ARCS:

- **Atención:** llamar la atención de los alumnos.
- **Relevancia:** en relación a sus intereses, necesidades y motivaciones.

- **Confianza:** la tarea debe inspirar confianza en el alumno para conseguir su consecución.
- **Satisfacción:** por haber realizado la tarea.

En palabras de Dodge, la tarea es la parte más importante de una WebQuest, siendo lo que focaliza al alumno (Starr, 2000a y Dodge, 2002). El mismo Dodge estableció una taxonomía de once tipos diferentes de tareas, si bien es probable que en una misma WebQuest se combinen más de un tipo de ellas (Dodge, 2002):

- 1. Tareas de repetición:** se facilita información a los alumnos, debiendo demostrar después que la han comprendido. Es el tipo de WebQuest que más se encuentra en la Web. Para ser realmente una WebQuest y no tan solo unos ejercicios que se deben realizar con Internet se debe pedir que el producto final sea más complejo que copiar y pegar la información a la que han tenido acceso, debiendo resumirla, reelaborarla y producir con sus propias palabras. Este tipo de tarea también se puede utilizar en una WebQuest en combinación con otra tarea, como un paso previo.
- 2. Tareas de recopilación:** poner en un formato común (digital o no) la información de diferentes fuentes y que se encuentra en diversos formatos. Tiene como objetivo que los alumnos conozcan un tema determinado aunque para que sea una WebQuest debe tener lugar una transformación de la información.
- 3. Tareas de misterio:** crear un enigma o historia misteriosa alrededor de un tema, que debe ser resuelto sintetizando la información de diversas fuentes. Su principal ventaja es que captan el interés del alumno.
- 4. Tareas periodísticas:** el alumno debe retransmitir un evento específico de la misma forma que lo haría un periodista. En este caso, se valorará más la precisión y exactitud que la creatividad.
- 5. Tareas de diseño:** crear un producto o un plan de acción según unos requisitos y una meta predeterminados. Es aconsejable que incluya limitaciones auténticas o verosímiles, para conectarlo con la realidad. Se valora también la creatividad.
- 6. Tareas de productos creativos:** crear un producto en un formato fijado y según unos criterios, aunque dejando mucha más libertad que en las tareas de diseño. Se valora principalmente la creatividad y el respeto a los criterios fijados.

7. **Tareas para construcción de consenso:** sintetizar los diferentes puntos de vista sobre un tema, en un formato conjunto, concreto, real y destinado a una audiencia determinada.
8. **Tareas de persuasión:** construir una argumentación sobre un tema del que se han informado, debiendo elaborar para ello un producto para convencer a una audiencia creíble.
9. **Tareas de auto conocimiento:** mejorar el conocimiento de uno mismo a través de unos recursos guiados, respondiendo a preguntas que precisen una respuesta amplia.
10. **Tareas analíticas:** buscar relaciones (de comparación, de causa – efecto, de similitudes y diferencias) entre unos temas propuestos, para trabajar sobre el significado de estas relaciones.
11. **Tareas de emisión de un juicio:** valorar, evaluar, clasificar o emitir un juicio sobre diversos temas. Es aconsejable que los alumnos tomen un rol para emitir el juicio y que elaboren sus propios criterios de evaluación, argumentándolos.
12. **Tareas científicas:** aplicar el método científico a un ámbito concreto, con lo que el alumno lanza hipótesis y las pone a prueba para verificarlas, elaborando un informe sobre los resultados.

En la actualidad, las WebQuests son probablemente las actividades basadas en el uso de la Web que se llevan a cabo en el aula de las cuales más se habla y que más se usan (Starr, 2000a). La Web de “The WebQuest Page¹”, creada por Dodge, registra más de 100.000 visitas al mes, dos nuevas entradas en su base de datos al día y 900 búsquedas diarias (Dodge, citado en March, 2005).

Una de las principales ventajas que ofrece una WebQuest es consecuencia de ofrecer una lista de recursos limitados a los alumnos, puesto que además de ahorrar tiempo en la búsqueda de recursos, también ofrece un marco seguro a los alumnos por el hecho de haber preseleccionado qué recursos se utilizarán (Kimberly, 2002).

En la clase de inglés, algunas ventajas de utilizar una WebQuest en la clase de lengua inglesa son la autenticidad del tema propuesto y la consecuente motivación que pueden generar; los procesos cognitivos complejos que los alumnos deberán utilizar; el aprendizaje cooperativo con el que se resuelven; y, por último, por la interacción comunicativa entre los alumnos que generará poderla resolver,

¹ The WebQuest Page: <http://webquest.org/>

beneficiosa para el trabajo de la lengua inglesa (Tallei y Obanos, 2010). Además, una WebQuest para la clase de lengua inglesa permite trabajar de forma transversal los contenidos del currículum oficial, puesto que permite tratar temas de otras materias, o por ejemplo, temas de actualidad a la vez que se desarrolla la competencia lingüística del alumno.

La posibilidad que ofrece una WebQuest de obtener un producto final y la posibilidad de darlo a conocer a otras personas y que incluso estas lo valoren, es algo gratificante que puede ser aprovechado en la clase de inglés, puesto que da sentido al esfuerzo realizado al obtenerse un reconocimiento (Tallei y Obanos, 2010).

Entre los inconvenientes que se pueden atribuir a una WebQuest, la falta de recursos informáticos disponibles en cada centro educativo puede llegar a ser un obstáculo para llevarla a cabo en el aula. Se debería tener en cuenta la propuesta de Dodge de incorporar el uso de los aparatos de telefonía móvil en el aula, siendo la ventaja principal la de permitir agrupar los alumnos de la manera más adecuada, sin estar condicionado por el número de ordenadores disponibles (Starr, 2000b).

Además, la utilización de ordenadores en el aula tiene un coste, tanto económico como de tiempo y esfuerzo, por lo que se debe procurar que su uso esté justificado por unos objetivos educativos relevantes (Kimberly, 2002).

4.2. Partes de una WebQuest.

Una WebQuest debe tener las siguientes partes (Starr, 2000a; Pérez, 2004; Adell 2004):

1. **Introducción:** breve texto que orienta a los estudiantes y captura su interés.
2. **Tarea:** describe el producto final de la actividad. Debe ser factible e interesante (Dodge, 1997).
3. **Proceso:** explica las estrategias que los alumnos deberían utilizar para completar su tarea. Se debe dividir en pasos claros cuidadosamente descritos (Dodge, 1997).
4. **Recursos:** las páginas Web previamente seleccionadas que los alumnos utilizarán para completar la tarea, aunque también pueden ser otro tipo de recursos físicos del entorno (Dodge, 1997 y Kimberly, 2002). Deben ser actuales, adecuados, apropiados a la edad de los alumnos y despertar

su interés (Starr, 2000a). Se debe indicar en qué momento del proceso deberán utilizarse (Tallei y Obanos, 2010).

5. **Evaluación:** mide los resultados de la actividad usando como referente el mundo real, llevando a cabo una “evaluación auténtica” o evaluando los conocimientos o destrezas adquiridas con lo que sería una “evaluación de la actuación” (Adell, 2004). Suelen estar en formato de plantilla (Tallei y Obanos, 2010).

Las técnicas más habituales para evaluar son los portafolios (registran las producciones de los alumnos, de forma que se puede comprobar su evolución durante un periodo de tiempo) y las rúbricas de evaluación (se valora un producto o un proceso según diversos criterios, cada uno con un peso relativo diferente y obteniendo una nota final). El alumno debe conocer previamente la evaluación puesto que puede contribuir a mejorar el rendimiento del alumno (Adell, 2004).

6. **Conclusión:** resume la actividad y anima a los alumnos a reflexionar sobre el tema, el proceso y los resultados de la actividad.

Otras características de una WebQuest pero que no son imprescindibles, son su tendencia a ser una actividad grupal; la posibilidad de potenciarlas añadiendo elementos motivacionales como asignar un rol a los alumnos o crear un escenario; y por último, la posibilidad de ser interdisciplinarias (Dodge, 1997).

4.3. El diseño de una WebQuest.

Dodge aconseja (1997) empezar diseñando WebQuests para realizar a corto plazo y centradas en una sola área curricular, para ir evolucionando hacia las WebQuests de largo plazo e interdisciplinarias, una vez adquirida la destreza para ello.

Para empezar a diseñar una WebQuest es aconsejable visitar otras existentes e ir tomando ideas (Starr, 2000a), tanto de lo que se aprovechará como lo que no se considera adecuado para la WebQuest que querramos diseñar. Son una fuente muy útil de ideas que luego se deberán adaptar a lo propuesto en el currículum oficial de nuestro país y a nuestra realidad. El directorio de WebQuests de la comunidad

catalana de WebQuests² constituye actualmente la fuente más completa de WebQuests en nuestro país (Adell, 2004).

El profesor que la diseñe debe tener conocimientos informáticos de los programas que utilizará.

Se debe seleccionar un tema adecuado al currículum y para el cual se puedan encontrar materiales adecuados en la Web (Dodge, 1997).

No se puede olvidar que el uso de las TIC debe estar al servicio de unos contenidos y unas finalidades. En palabras de March (2005), si un aprendizaje se puede conseguir con la misma eficacia sin Internet, más vale dejar el ancho de banda para algo mejor.

March (2005) aconseja que la tarea se plantee como una pregunta abierta, para evitar que se pueda completar copiando y pegando información de la Web. Otra ventaja de ello es que una pregunta crea la disyuntiva cognitiva que conduce a la investigación y asimilación de un conocimiento más consolidado.

Verificar que la WebQuest cumple con las “3 R de las WebQuests” es otra ayuda: ¿Es real, rica y relevante? Debe ser real por la contextualización del tema escogido para la WebQuest, y por el producto final obtenido. La riqueza surge de las conexiones que establezca y las posibilidades de acceso a otras experiencias de aprendizaje, aumentando así su eficacia. Por último, la relevancia tiene que ver con la motivación que despierte la WebQuest y la proximidad a los intereses de los destinatarios (March, 2005).

Es recomendable incluir fuentes primarias entre los recursos con el objetivo de poner en contacto los alumnos directamente con el tema y que sean ellos que se formen sus propias ideas, más que basarse en interpretaciones sobre el tema (Kimberly, 2002).

Para diseñar una WebQuest significativa se ofrecen cuatro consejos, los cuales responden al acrónimo inglés “FOCUS” (Tallei y Obanos, 2010):

1. **“Find great sites”**: localizar sitios interesantes, en la Web.
2. **“Orchestrate your learners and resources”**: gestionar a los alumnos y recursos.
3. **“Challenge your learners to think”**: retar a los alumnos a pensar.

² <http://webquest.xtec.cat/enlla/>

4. **“Use the medium”**: utilizar el medio.
5. **“Scaffold high expectations”**: construir un andamiaje cognitivo con el fin de conseguir expectativas ambiciosas.

Los pasos para diseñar una WebQuest se pueden resumir en siete (Dodge, 2000, citado en Adell, 2004):

1. Escoger un punto de partida o tema: debe ser un tema incluido en el currículum oficial, pudiendo sustituir un tema o actividades de los ya propuestos.
2. Crear una tarea, a partir de la taxonomía de tareas citada más arriba.
3. Crear las páginas HTML para los alumnos.
4. Desarrollar la evaluación: habitualmente utilizando la técnica del portafolios o la rúbrica de evaluación.
5. Diseñar el proceso.
6. Crear las páginas del profesor y pulir los detalles: es una guía didáctica para otros profesores y se publica en Internet. Además de las páginas necesarias para los alumnos, se añade la descripción de los alumnos, los objetivos curriculares de la actividad y los recursos necesarios. Forma parte de la filosofía de las WebQuests el hecho de compartirlas con el resto de la comunidad docente (Hernández, 2007).
7. Probarla con alumnos reales y revisarla con los resultados.

No debe olvidarse en ningún momento que el objetivo principal de crear una WebQuest para la clase de lengua inglesa es que el alumno mejore su competencia en esta lengua y en el caso concreto de este TFM, el fomento de la lectura.

4.4. Las WebQuests y las competencias básicas.

La WebQuest es un recurso didáctico adecuado para trabajar las ocho competencias básicas enumeradas en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, destaca que con el uso de una WebQuest se puede desarrollar la competencia de tratamiento de la información y competencia digital; la competencia de aprender a aprender; y, la competencia de autonomía e iniciativa personal.

La competencia de tratamiento de la información y competencia digital se desarrolla por la transformación de la información facilitada con la lista de recursos

(con la gestión y procesamiento de información) que se hace en una WebQuest, y también por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto a nivel de hardware como de software.

La competencia de aprender a aprender pretende desarrollar habilidades para empezar a aprender y seguir aprendiendo de forma eficaz y autónoma, adquiriendo confianza en sí mismo, motivación y ganas de aprender. A través de las experiencias de aprendizaje, el alumno se hace consciente de sus propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas) y conocimientos, aparte de incidir en el pensamiento estratégico para poder mejorar sus capacidades. Con una WebQuest adecuada también se puede desarrollar esta competencia básica.

Por último, con una WebQuest es posible desarrollar la competencia de autonomía e iniciativa personal, al trabajar aspectos como la responsabilidad, el conocimiento de uno mismo, la autoestima, la capacidad de elegir y de asumir riesgos, de aprender de los propios errores, de proponerse objetivos y de proyectar la manera de conseguirlos, de emprender y también de evaluar con sentido crítico.

4.5. Las MiniQuests o mini WebQuests.

Las mini WebQuests son una versión de las WebQuests, cuya característica principal es que reducen los pasos enumerados anteriormente a tres:

- 1. Escenario.**
- 2. Tarea.**
- 3. Producto.**

La principal ventaja es la reducción del tiempo necesario para diseñar una WebQuest, con lo cual se convierten en una herramienta ideal para docentes con poco tiempo o con poca experiencia. Igualmente, el tiempo de aplicación se reduce y es posible llevar a cabo una MiniQuest en el aula en una sola sesión, pudiéndose extender a dos sesiones, lo cual es ideal cuando el tiempo disponible es escaso. También es útil cuando la disponibilidad de ordenadores o de aulas de informática puede suponer una dificultad si el tiempo de aplicación se puede reducir (Eduteka, 2002).

Según el momento específico de la unidad didáctica cuando se lleve a cabo la MiniQuest se pueden distinguir tres tipos de MiniQuests (Eduteka, 2002):

- **MiniQuests de descubrimiento:** se sitúan al inicio de la unidad, a modo de introducción al tema.
- **MiniQuests de exploración:** se sitúan durante el desarrollo de la unidad, para comprender los contenidos o cumplir con un objetivo curricular.
- **MiniQuests de culminación:** se sitúan al final de la unidad, por lo que su complejidad suele ser superior y se requiere que los alumnos tengan más conocimientos para poderla resolver.

El escenario es la primera parte de una MiniQuest. Su función es situar al alumno en un rol o papel verosímil y también captar su interés. En esta parte se plantea el problema que se deberá resolver. La tarea son las preguntas y recursos específicos de Internet que deberán utilizar los alumnos, los cuales deben estar cuidadosamente seleccionados al disponer de solo una o dos sesiones para finalizar la MiniQuest. Por último, la parte del producto incluye tanto la descripción de lo que los alumnos deben realizar como la forma como se evaluará este producto. Al igual que con las WebQuests, el producto debe ser real y responder a la pregunta planteada, conforme al rol asignado al alumno inicialmente (Eduteka, 2002).

5. La destreza de comprensión escrita en la clase de inglés (lectura).

La lectura, en palabras de Goodman (1976), es un proceso selectivo, un proceso psicolingüístico de adivinanzas, existiendo una interacción entre pensamiento y lenguaje. El lector eficiente selecciona algunas pistas de entre el texto para llegar a hacer sus deducciones sobre el significado de lo que lee, que irá confirmando, rechazando o reajustando a medida que avance el proceso de la lectura. La comprensión escrita es la interpretación del discurso escrito, lo que supone descodificar el código o lenguaje e interpretarlo (Clouet, 2010).

De las cuatro destrezas que se contemplan en el aprendizaje de una lengua, a saber, la expresión oral y la escrita, y la comprensión oral y la escrita, la comprensión escrita o lectora tradicionalmente se ha concebido como una destreza receptiva (Clouet, 2010) pero, sin embargo, debe considerarse como una destreza activa por el hecho de que implica una interactividad por parte del lector con el texto e incluso con el autor del mismo, requiriendo que lleve a cabo un análisis y una interpretación del texto según los objetivos que tenga la lectura en cuestión.

La destreza de la comprensión escrita o lectura supone por una parte ser capaz de descodificar el texto para poder entender lo que significa y por otra parte, construir nuevos significados a partir de los conocimientos previos.

Hay cinco maneras de leer o tipos de lectura, según la finalidad que tenga la lectura y consecuentemente, la actividad que se plantee en clase: la lectura intensiva, la lectura extensiva, la lectura rápida o “skimming”, la lectura rápida o “scanning” y la lectura involuntaria (Caballero, 2010). Cuando se diseñe una WebQuest se deberá tener en cuenta cuáles son los objetivos de la lectura y darlos a conocer a los alumnos, para que así puedan leer de una manera u otra los recursos que se les faciliten.

La lectura intensiva procura comprender el texto exhaustivamente, buscando el significado de cada palabra u oración. Por el contrario, la lectura extensiva persigue obtener la idea general del texto y es la que se suele hacer por placer. Con la lectura rápida para captar la idea principal o “skimming” se lee el texto superficialmente y se capta la idea principal. En cambio, con la lectura rápida para captar información específica o “scanning” se buscan datos concretos en el texto, como fechas, números, nombres, etc., pudiéndose obviar la lectura de ciertas partes

del texto. Finalmente, la lectura involuntaria es accidental, por la exposición o contacto con texto escrito, y por lo tanto, no se trata de una lectura planificada (Dominguez, 2008 y Caballero, 2010).

Incluir la lectura en la clase de lengua extranjera y por lo tanto, de lengua inglesa, tiene unas ventajas que se podrían resumir en las siguientes (Talley y Obano, 2010):

- Inmersión y mejor conocimiento de la cultura extranjera.
- Uso del lenguaje en un contexto creíble y con una diversidad de registros y dialectos.
- Aumento de la motivación por leer si se proporcionan textos adecuados a los alumnos.
- La lectura permite crear un proceso interactivo de comunicación entre el alumno, el autor del texto y el texto, en el cual el profesor es el mediador.
- Las múltiples actividades que se pueden proponer a partir del texto.

Las actividades derivadas de una lectura suelen tener una estructura que se divide en tres fases: de pre-lectura, de lectura y de post-lectura. En la pre-lectura se procura introducir al alumno en el tema del texto y en especial captar su atención para que lo lea; también en esta etapa se indica al alumno en qué aspectos del texto debe centrarse y cuáles son los objetivos. El alumno realizará la lectura según las indicaciones dadas y los objetivos perseguidos. En la fase de post-lectura se comprueba si el alumno ha comprendido el texto, ya sea con preguntas o con algún tipo de actividad (Domínguez, 2008).

Según lo expuesto en el párrafo anterior y en el capítulo 4, sobre las WebQuests, se puede apreciar cómo el formato de una WebQuest (y de una MiniQuest) encaja con la estructura de una actividad de lectura. La WebQuest es útil sobretodo en las fases de pre-lectura y de post-lectura. La fase de lectura la deberá realizar cada alumno por su cuenta, pero el alumno habrá contado antes con una introducción al tema por medio de la WebQuest, durante la cual también se le informará del objetivo y finalidad de la lectura y, posteriormente, deberá solucionar una tarea diferente a las habituales preguntas de comprensión que suelen acompañar las lecturas de textos y libros obligatorios. Este tipo de ejercicios sobre la lectura, como pueden ser las preguntas de comprensión, actividades para completar frases o emparejar, u ordenar fragmentos, no son siempre suficientes (Clouet, 2010).

Para fomentar la lectura en los alumnos se debe tener en cuenta algunos requisitos, puesto que ayudarán a cumplir sus objetivos y también a acrecentar su interés por la lectura. A continuación se enumeran algunos de estos criterios (Bright y McGregor, 1970:61, citados en Domínguez, 2008):

- Tener presentes los criterios lingüísticos, en especial la adecuación al nivel de los lectores.
- Si las circunstancias y el contexto del texto son familiares al estudiante, se facilita la comprensión.
- Evitar temas tabú.
- El contenido debe despertar el interés del alumno y ser adecuado a su edad.
- Procurar que haya algún vínculo entre el texto y la experiencia vital del alumno.
- La posibilidad de trabajar el texto desde diferentes perspectivas.

Lluch (2010) aporta diez consejos sobre la selección de lecturas en la Enseñanza Secundaria. Algunos de ellos coinciden con los propuestos por Bright y McGregor, como puede ser la edad y nivel educativo del lector, y la temática de las lecturas. Sin embargo, también destaca aspectos que también resultan claves cuando se selecciona una lectura para alumnos:

- El formato de la lectura: procurando que sea más variado que las habituales novelas, obras de teatro y poemas, y dando cabida a la prensa, a las imágenes, a normativas y consejos, publicidad, etc.
- Las imágenes, fotografías y otro material gráfico que acompaña al texto.
- La presentación de los datos.
- El estilo de redacción.
- Los valores o ideología que transmite el texto.

6. Trabajo de campo

6.1. Metodología.

La metodología utilizada para el trabajo de campo consiste en realizar un estudio de encuesta aplicando un cuestionario cerrado a los alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols, para tener un mejor conocimiento de la población objeto de estudio en relación con la hipótesis planteada, es decir, relacionar las WebQuest como recurso didáctico para fomentar la lectura en la clase de inglés.

Con el cuestionario también se recogen datos sobre los hábitos de lectura y las preferencias de los alumnos, siempre relacionadas con el tema central de este TFM y con el fin de hacer una propuesta de una WebQuest en función de los resultados obtenidos.

El cuestionario lo debían contestar los alumnos de forma desinteresada, en formato papel, era anónimo y se respondió en el transcurso de la clase de inglés, para asegurar una máxima representatividad en las respuestas, al responder todos los alumnos a los cuales se facilitó. Se tuvo en cuenta la deontología de cualquier investigación educativa en aspectos como la libertad de responderlo o no, la preservación de la confidencialidad de las respuestas y la garantía de anonimato.

Antes de describir los contenidos del cuestionario, cuyo modelo está incluido en el Anexo, es conveniente describir brevemente los alumnos en cuestión y el Instituto de Sant Feliu de Guíxols.

El Instituto de Sant Feliu de Guíxols (en la provincia de Girona) es un centro público de más de 900 alumnos y con una plantilla de entre 80 a 90 profesores. El horario del centro es intensivo, de 8.30 h a 14.40 h.

La oferta formativa del centro incluye la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachillerato y Ciclos Formativos, de grado medio y de grado superior. Los Ciclos Formativos de grado medio son de Gestión administrativa; de Estética personal y decorativa; de Instalaciones eléctricas y automáticas; de Mantenimiento de Barcos; y, de Peluquería. Los Ciclos Formativos de grado superior son el de Educación infantil y el de Administración y Finanzas.

En cuanto a las TIC, todas las aulas del centro están equipadas con una pizarra digital (Pdi), formada por un ordenador conectado a un proyector, el cual

reproduce la imagen del monitor del ordenador sobre una superficie lisa, habitualmente una pizarra. Todas las aulas tienen conexión a Internet. Por otra parte, el centro cuenta con cuatro aulas de informática.

Un aspecto positivo de este instituto lo forman los diversos programas y medidas de atención a la diversidad que lleva a cabo, a modo de ejemplo, se pueden citar programas como el Aula Abierta, las Aulas de Acogida, el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), el Plan de Transición al Trabajo (PTT), la Unidad de Escolarización Compartida (UEC) o la Unidad de Soporte de Educación Especial (USEE).

El curso de 1º de Bachillerato está dividido en tres grupos – clase, uno con 35 alumnos, otro con 26 alumnos y el tercero, con 21 alumnos. Una característica a destacar de este instituto es el agrupamiento flexible de los alumnos según su rendimiento académico, separándolos por niveles y pudiéndose reubicar en cualquier momento del curso a un grupo a un nivel más o menos avanzado. Debe decirse que este agrupamiento no se aplica en Bachillerato, sólo en ESO.

La lengua vehicular utilizada en la clase de lengua inglesa es una combinación del inglés y el catalán, utilizándose siempre que es posible el inglés, aunque muy a menudo el catalán también, para asegurar que la comprensión de mensajes relevantes, tales como el funcionamiento de ciertos contenidos gramaticales o las explicaciones de cómo realizar una tarea más compleja de lo habitual.

El libro de texto utilizado en clase es *Viewpoints 1*. El libro está dividido en nueve unidades y en cada una de ellas se trabajan las cuatro destrezas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral). El libro incluye lecturas (en el apartado de “Reading”) con sus ejercicios en cada unidad pero no propone la lectura de un libro completo o un texto completo. Al finalizar cada unidad, se lleva a cabo un examen de la unidad de vocabulario, de gramática, de comprensión oral y también de comprensión escrita (lectura o “Reading”).

La profesora de la asignatura es quien decide las lecturas con que trabajarán los alumnos. Durante el curso 2012 – 2013 los alumnos deben leer dos libros en casa y después deben hacer un examen en clase, sin la ayuda de diccionarios ni poder tener el libro. Los dos libros obligatorios son “The Woman in White”, de Wilkie Collins, y “Short Stories”, de Oscar Wilde. De estos exámenes, junto con los

exámenes de lectura de cada unidad, se obtiene la nota del apartado de lectura, la cual supone 25 % de la nota final.

6.2. Cuestionario.

Cada una de las preguntas incluidas en el cuestionario está destinada a conocer un aspecto concreto relacionado con el hábito de la lectura, con las WebQuests y sus características y con el tipo de actividades que pueden ser más efectivas con estos alumnos en el aula.

En relación con el hábito de la lectura, se pregunta por el gusto por la lectura (pregunta 1), por la frecuencia semanal de lectura (pregunta 2), y por quién escoge sus lecturas (pregunta 3). Después se relaciona la lectura con la clase de lengua inglesa, preguntando por el tipo de lectura que prefiere leer en inglés (pregunta 4).

Se incluyen preguntas para conocer si la lengua inglesa genera suficiente interés en los alumnos como para saber si dedican tiempo fuera del horario escolar a clases de lengua inglesa (pregunta 8) o si leen textos en inglés que no tengan la obligación de leer (pregunta 5).

También se quiere saber cómo preparan las actividades de lectura y pruebas relacionadas con una lectura (pregunta 6), si el hecho de saber que después deberán resolver una actividad haciendo uso de las TIC puede hacer más atractivo leer el texto (pregunta 7).

Interesa saber si estos alumnos ya han trabajado alguna vez con una WebQuest (pregunta 9). Para poder proponer una WebQuest adecuada a estos alumnos, es relevante conocer qué tipo de tarea es la que prefieren, entre las que figuran en la taxonomía de las WebQuests (pregunta 10).

Se pregunta sobre características propias de una WebQuest, para conocer sus preferencias con el trabajo en equipo, la duración de una actividad o su relación con el producto final de una actividad (preguntas 11, 12 y 13). Se quiere saber si los alumnos utilizan habitualmente Internet (pregunta 14) y si tienen ordenador en casa. Para finalizar y como datos de identificación del encuestado, cada alumno facilita como datos personales su edad y sexo.

6.3. Resultados y análisis.

En este apartado se van a analizar los datos obtenidos con las respuestas a los cuestionarios. Se va a hacer un análisis estadístico descriptivo de los resultados obtenidos, pregunta por pregunta, el cual se acompaña de un gráfico, para mejorar su comprensión. Por otra parte, también se lleva a cabo un análisis estadístico inferencial de los datos, relacionando variables entre ellas y también preguntas cuando sea conveniente para el tema de este TFM.

En todas las preguntas se ha analizado pregunta por pregunta si era estadísticamente significativa la relación entre la variable independiente sexo (chico/chica) con la pregunta en cuestión. Lo mismo se ha llevado a cabo con la variable edad, al tener alumnos de 16 y de 17 años, puesto que en la adolescencia los cambios de un año a otro podrían conllevar la obtención de resultados significativamente diferentes. En el caso del sexo, sí que se han obtenido resultados estadísticamente significativos, los cuales se indican en este apartado. En cambio, en la edad no se han observado diferencias significativas y por lo tanto, en adelante ya no se hace más referencia a que haya dos grupos de edad entre los alumnos encuestados.

En el cuestionario también se preguntó si todos los alumnos tenían ordenador en casa, para conocer el grado de uso de las TIC en los hogares. Todos los alumnos respondieron afirmativamente, con lo que esta variable tampoco será tenida en cuenta en el análisis de los resultados.

1. Valora tu gusto por la lectura de 1 a 5 (1 más, 5 menos).

El 28,6 % de los alumnos valoraron con un 4 su gusto por la lectura, por lo tanto, manifestando que no les gusta la lectura. Un 7,1 % lo valoró con un 5, mostrando una actitud negativa hacia la lectura. Por el contrario, el 21,4 % lo valoraron con un 1, por lo tanto, mostrando que disfrutaban con la lectura.

La valoración media es de 2,8, con más tendencia a que no les guste la lectura. Sin embargo, un 64,3 % de los alumnos lo valoraron con un 3 o menos, predominando los alumnos a quienes les gusta la lectura. En general, el nivel socio-económico de los alumnos que acuden a este Instituto es medio, y subiendo a medio-alto en el caso de los alumnos de Bachillerato. Por este motivo, puede sorprender que la valoración media sea de 2,8, predominando el poco interés por la lectura cuando se supone que su entorno familiar podría ser una influencia positiva para ellos en este aspecto.

Se puede concluir que el gusto por la lectura entre los alumnos de 1º de Bachillerato tiende a ser bajo, con lo cual será una destreza que será menos atractiva a la hora de trabajarla que otras destrezas.

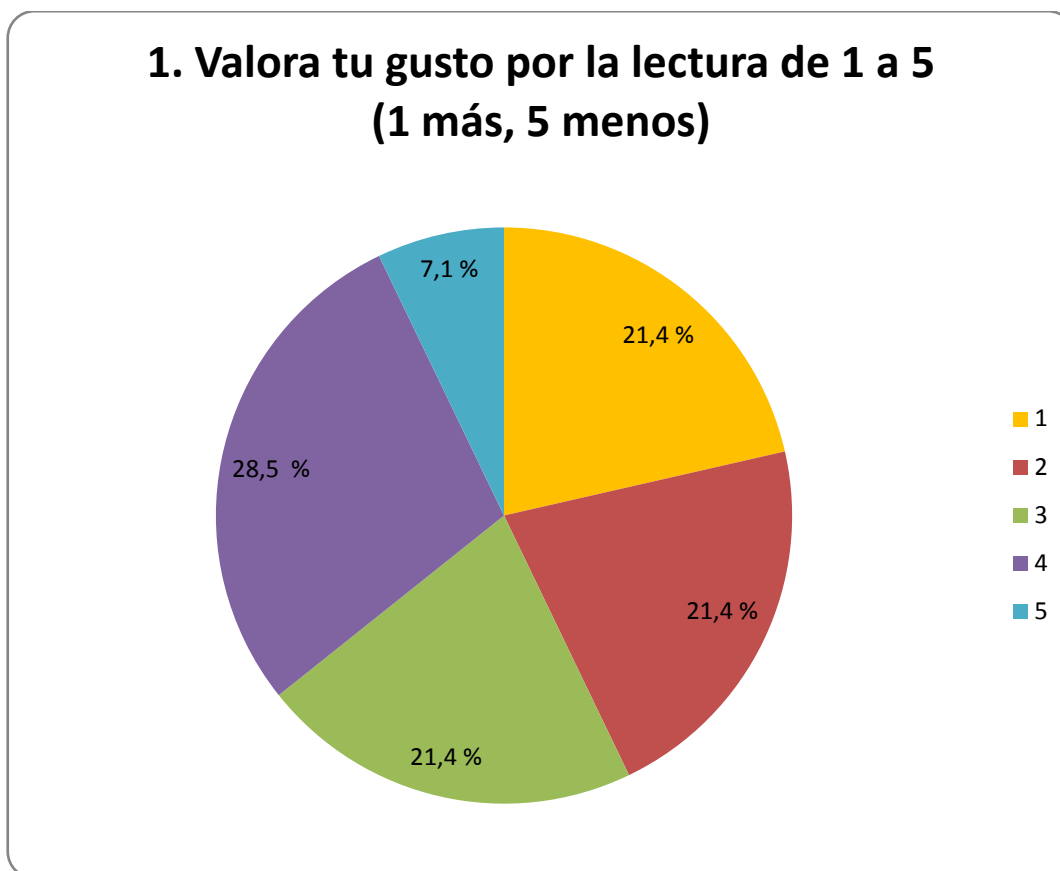


GRÁFICO 1. Pregunta 1.

2. A lo largo de la semana, ¿cuántas veces lees?

1. Nunca.
2. De uno a tres días por semana.
3. De tres a cinco días por semana.
4. Todos los días o casi cada día.

El 47,6 % de los encuestados respondió que nunca leía y un 33,3 %, que leía de uno a tres días por semana. Con ello, se puede observar que un 80,1 % de los alumnos leen tres días o menos por semana, y muchos de ellos, nunca, siendo esta la respuesta predominante. El 11,9 % de los alumnos lee cada día o casi cada día.

La respuesta a la pregunta anterior, la número 1, condiciona la respuesta a esta pregunta sobre la frecuencia de lectura por semana, en la cual predominan los alumnos que no leen nunca o como máximo, de 1 a 3 días por semana. Con el análisis de la varianza (ANOVA) entre la pregunta 1 y la pregunta 2, se aprecia que

las medias no son iguales en todos los grupos y se confirma que los alumnos que disfrutaban más leyendo son los que más leen, leyendo entre de 1 a 3 días por semana y de 3 a 5 días por semana. El resultado de la prueba del ANOVA entre la pregunta 1 (gusto por la lectura) como variable independiente y la pregunta 2 (frecuencia de lectura) como variable dependiente es estadísticamente significativo, con un valor de $p = 0,022$.

Además, las pruebas post-hoc demuestran que las diferencias estadísticamente significativas se encuentran entre los grupos 1 y 4 (con una probabilidad de $p = 0,019$), y entre los grupos 3 y 4 (con una probabilidad de $p = 0,024$). Los encuestados podían expresar su interés por la lectura elevado con la categoría 1, o bajo con la opción 5.

En resumen, lo destacable de la pregunta número dos es que hay un porcentaje elevado de alumnos, el 47,6 % que admite no leer nunca. Con ello se refuerza la hipótesis de que la lectura es una destreza que se debe fomentar y para ello se propone un recurso didáctico como la WebQuest para mejorar datos como este.

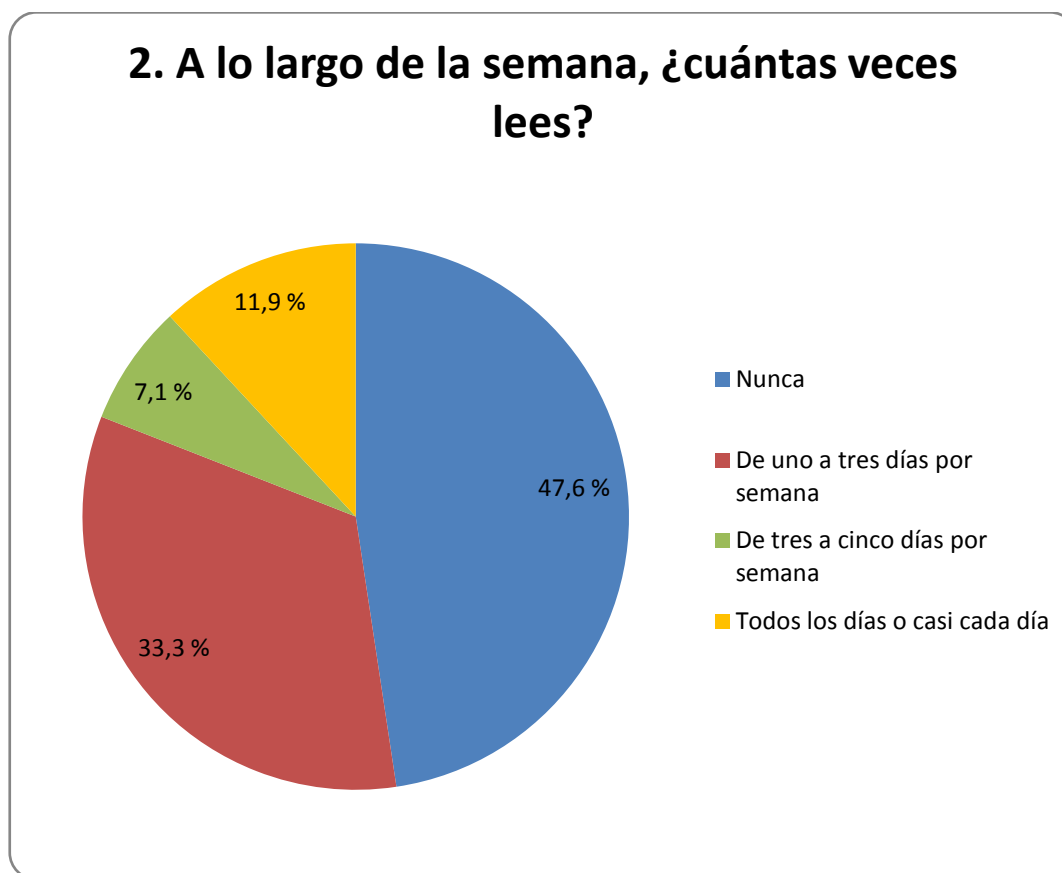


GRÁFICO 2. Pregunta 2.

3. ¿Quién escoge tus lecturas?

1. El instituto con las lecturas obligatorias.
2. Familiares o amigos.
3. Elección propia.
4. Otros: _____

El 59,5 % de los encuestados eligen ellos mismos los libros que leen. El instituto y las lecturas obligatorias propuestas constituyen la segunda fuente para escoger sus lecturas, con un 38,1 %. En ningún caso se guían por las recomendaciones de familiares o amigos.

Sólo un alumno respondió que nadie escogía sus lecturas, en coherencia con su respuesta a la pregunta anterior (la pregunta 2), a la cual respondió que nunca lee.

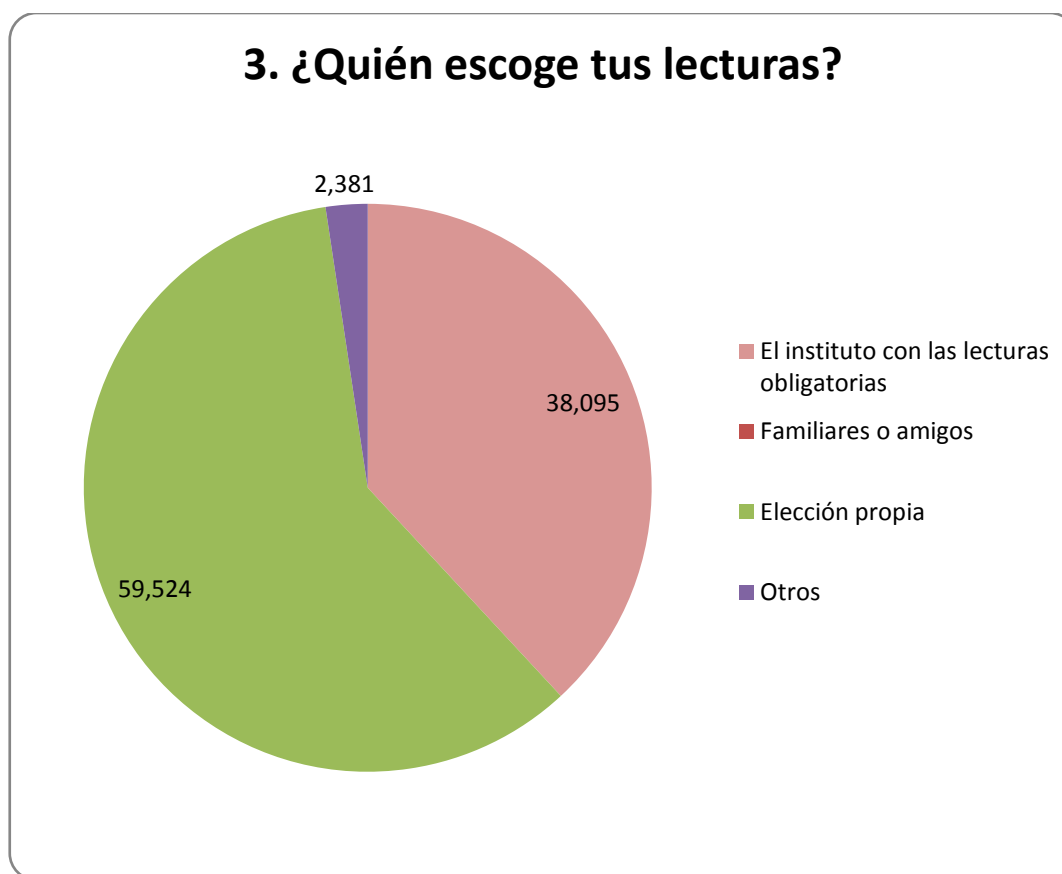


GRÁFICO 3. Pregunta 3.

Los familiares y amigos, pero también el instituto son las maneras principales por las que los alumnos se guían cuando escogen sus lecturas. Desde el

entorno educativo es importante tenerlo en cuenta, puesto que en algunos casos, los libros que lean en el instituto serán los únicos que leerán los alumnos si se tiene en cuenta el gusto por la lectura o la frecuencia de lectura que manifiestan.

4. ¿De los siguientes, qué tipo de libro te gustaría leer en la clase de inglés? Puedes escoger todas las opciones que quieras, indicando el orden de preferencia (1 el que más, 8 el que menos).

1. Humor.
2. Histórico.
3. Policiáco.
4. Horror.
5. Ciencia ficción.
6. Romántico.
7. Sobre un tema actual.
8. Biografía.

En esta pregunta los alumnos indicaban por orden de preferencia qué libros preferían leer en la clase de inglés. Algunos alumnos escogieron hasta 8 opciones, ordenando según sus preferencias, mientras que algunos alumnos sólo escogieron unas cuantas opciones.

Puesto que los alumnos valoraban con una puntuación más baja el tipo de libro que preferían en primera opción, de la suma de las puntuaciones totales se puede deducir que los tipos de libros que obtienen menor puntuación son los libros que les gustaría leer como primeras opciones. En la tabla 1 se puede apreciar que los libros preferidos son los de humor, los de ciencia ficción, los románticos y los de horror, en este orden. En el lado opuesto están las biografías y los libros de tipo histórico.

Opción	Humor	Histórico	Policiáco	Horror	Ciencia ficción	Romántico	Sobre un tema actual	Biografía
Puntuación	67	146	114	100	85	98	108	143

TABLA 1. Tipos de libros preferidos (puntuación total).

En la tabla 2 se agrupan las preferencias de los alumnos por los distintos tipos de libros según si lo han elegido como primera opción, como segunda opción, entre la tercera y la quinta opción, o si lo han elegido entre la sexta y la octava opción.

Los libros de humor son los más bien valorados y un 42,9% lo elige en primera opción como el tipo de libro que le gustaría leer en la clase de inglés, y también obtiene un porcentaje elevado como segunda opción. Como primera opción, le siguen los libros románticos, un 21,4 % y los de ciencia ficción, un 11,9%.

Entre las segundas opciones, destacan los libros de horror, un 23,5 % de las segundas opciones, los de ciencia ficción, un 23,5 % y los de humor, un 20,6 %.

Opción	Humor	Histórico	Policíaco	Horror	Ciencia ficción	Romántico	Sobre un tema actual	Biografía
1 ^a	42,9%	2,4%	7,1%	4,8%	11,9%	21,4%	9,5%	0,0%
2 ^a	20,6%	2,9%	11,8%	23,5%	23,5%	8,8%	8,8%	0,0%
3 ^a -5 ^a	12,8%	3,8%	12,8%	16,7%	16,7%	10,3%	19,2%	7,7%
6 ^a -8 ^a	0,0%	30,2%	15,9%	6,3%	3,2%	11,1%	9,5%	23,8%

TABLA 2. Tipos de libros preferidos (según orden de preferencia).

Cuando se propongan lecturas desde el instituto es conveniente tener en consideración el tipo de libros que más buena acogida tienen, sin obviar que deben conocer todos los tipos de libros. En definitiva, entre sus preferencias destacan los libros de humor, de ciencia ficción, los románticos y los de horror.

5. En relación con la asignatura de lengua inglesa, aparte de los libros y textos de lectura obligatoria, ¿lees algún otro libro o texto en inglés?

1. Sí.
2. Alguna vez.
3. No.

Destaca el elevado porcentaje de alumnos que no leen ningún otro tipo de texto en inglés aparte de los obligatorios para la asignatura, a lo cual responden un 73,8 % de los alumnos encuestados. El 26,2 % restante se divide entre leerlos con más regularidad y más esporádicamente, predominando la respuesta de “alguna vez” con un 16,7 %.

En comparación con otras respuestas al cuestionario, en este caso el coeficiente de variación es más bajo, siendo del 0,24 y habiendo habido una mayor homogeneidad en las respuestas dadas.

En conclusión, la mayoría de alumnos no lee ningún otro tipo de texto en inglés aparte de lo que deben leer para la asignatura de lengua inglesa de forma obligatoria. Sin embargo, el análisis del ANOVA que relaciona los resultados de esta pregunta con la variable independiente sexo es estadísticamente significativo con una probabilidad de $p = 0,032$. Se observa que entre las chicas hay más tendencia a leer más textos en inglés no obligatorios que entre los chicos, cuyas respuestas se acercan más al “no” categórico.

5. En relación con la asignatura de lengua inglesa, aparte de los libros y textos de lectura obligatoria, ¿lee algún otro libro o texto en inglés?

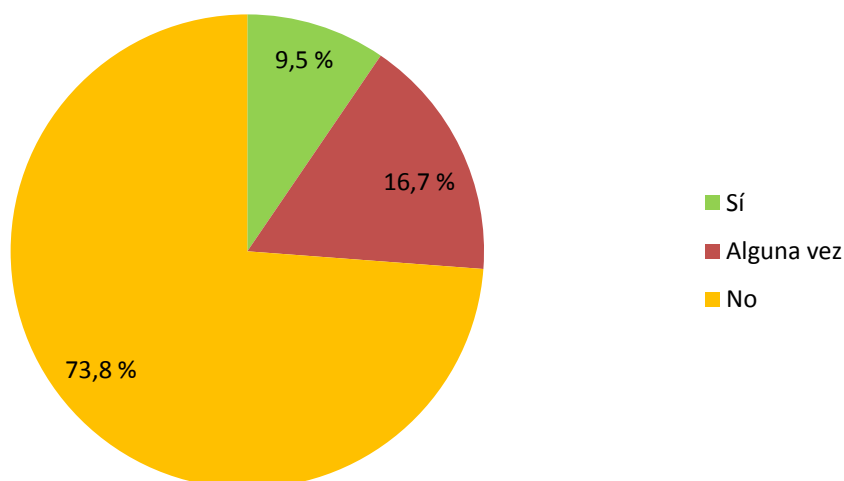


GRÁFICO 4. Pregunta 5.

6. En la clase de inglés, cuando tienes que preparar una lectura obligatoria para un examen (examen de “Reading” sobre un libro o un texto que debes leer en casa), ¿cuál de estas opciones es la que sigues?

1. Lees el libro original que ha mandado el profesor/a.
2. No lees el libro y buscas en Internet resúmenes del libro, en inglés.
3. No lees el libro y buscas en Internet resúmenes del libro, en español.
4. No lees ni el libro ni buscas información.
5. Otros _____

Un 83,3 % de los alumnos contestó leer el libro original que se les había asignado, en inglés, mientras que el 16,7 % restante respondió que aplicaba alguna de las otras opciones ofrecidas en el cuestionario. Un solo alumno respondió a la quinta opción, y su respuesta fue que sí leí el libro en inglés pero junto a su profesor/a de repaso de inglés.

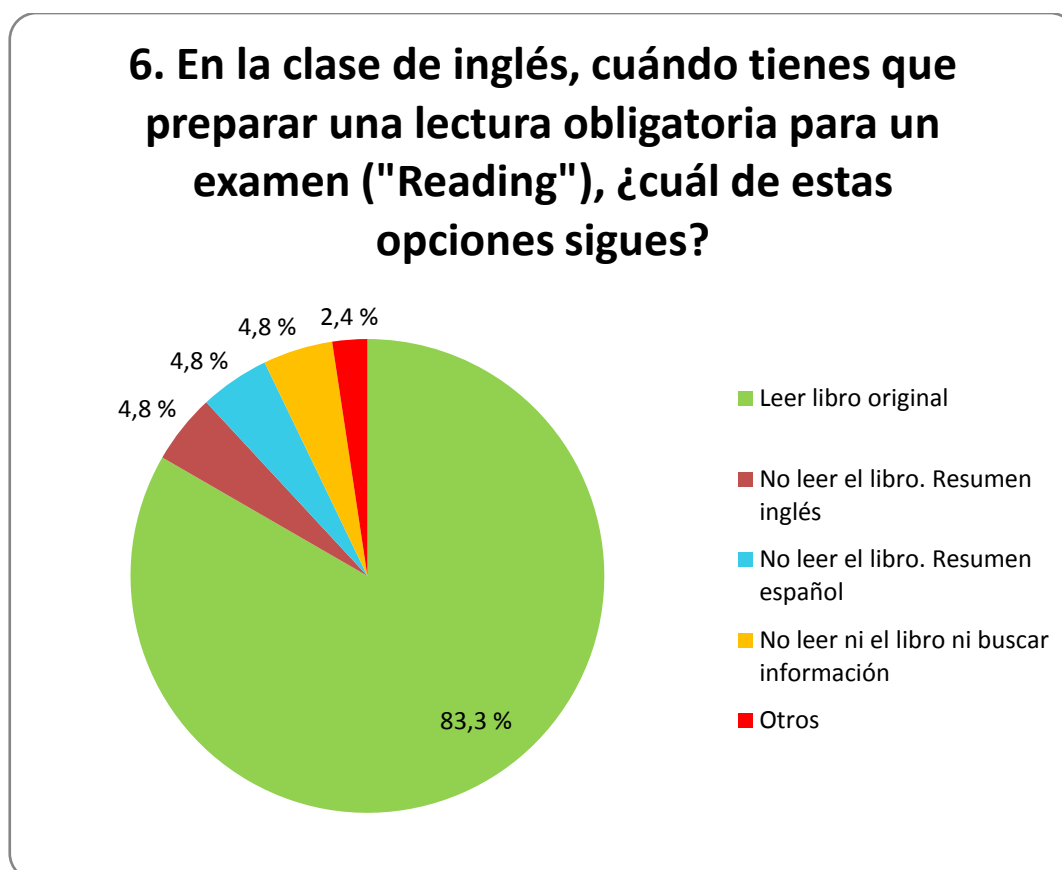


GRÁFICO 5. Pregunta 6.

Se puede apreciar que la mayoría de los alumnos lee los libros de lectura obligatorios para la clase de inglés en el formato original que se les exige, si bien un 16,7 % no lo lee y busca alternativa. En este caso, se debería procurar motivar a estos alumnos que no leen el texto establecido para que lo leyeran, creando una motivación o necesidad para ello, como podría ser la necesidad de dominar el vocabulario allí incluido para después llevar a cabo alguna actividad o la de conocer con soltura el contenido completo, y no un simple resumen.

7. ¿Estarías más motivado a leerte el libro de lectura obligatorio de inglés si después tuvieras que hacer una actividad en clase, utilizando el ordenador e Internet?

1. Sí, estaría más motivado.
2. La motivación sería la misma.
3. No estaría más motivado.

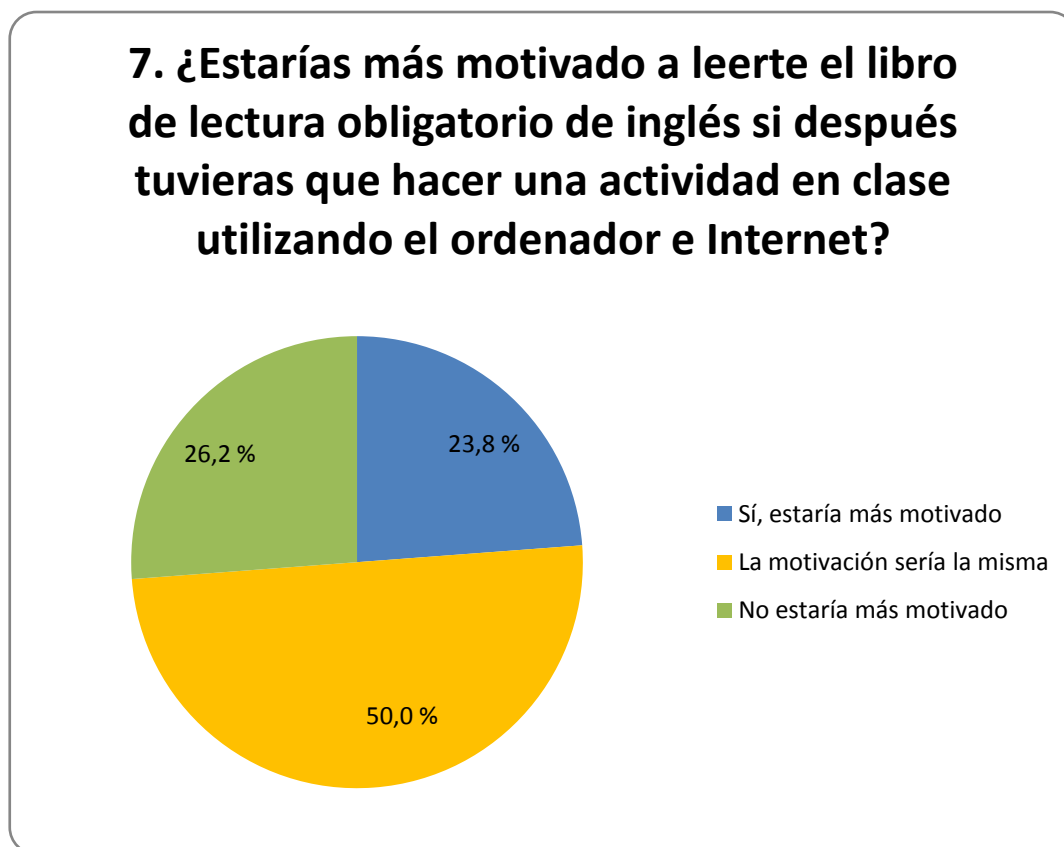


GRÁFICO 6. Pregunta 7.

Según las respuestas obtenidas, sólo un 23,8 % de los alumnos afirma que por utilizar el ordenador y las TIC su motivación hacia la actividad sería mayor. Para el 76,2 % restante, la motivación sería la misma que sin resolverla con un ordenador, o claramente afirmando que no estarían más motivados. La tendencia es pues a que la motivación sería la misma.

Por lo tanto, saber que después tendrán que realizar una actividad con el ordenador e Internet no afecta a la motivación para leer el texto. Por lo tanto, se debe ofrecer al alumno una motivación adicional que no sea solamente el uso de las TIC sin un valor añadido.

8. ¿Estudias inglés fuera de tu horario escolar (clases extraescolares, cursos de idiomas en el extranjero)?

1. Sí.
2. No.

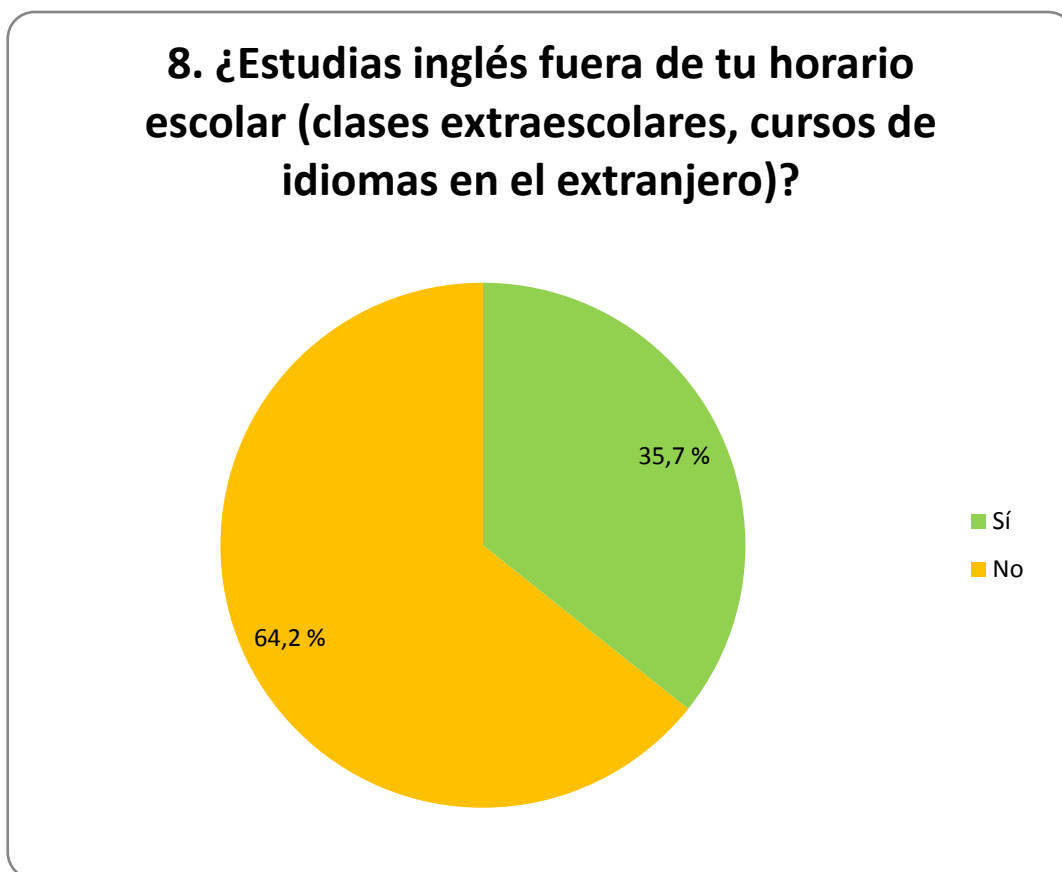


GRÁFICO 7. Pregunta 8.

Un 64,3 % de los alumnos respondió que no estudian inglés fuera del horario escolar, con lo cual limitan el estudio de la lengua inglesa a las 3 horas lectivas semanales que tienen en 1º de Bachillerato. El coeficiente de variación de las respuestas es de 0,29, bajo en comparación con los de otras respuestas, por lo que se aprecia una homogeneidad en las respuestas.

Por lo tanto, la mayoría de los alumnos no estudia ni realiza otras actividades en inglés fuera del horario escolar. En este caso, se puede realizar la prueba del análisis de la varianza (ANOVA) en las respuestas a esta pregunta en relación con la variable independiente sexo, obteniendo resultados estadísticamente significativos, con una probabilidad de $p = 0,024$. Entre las chicas hay más tendencia a estudiar más inglés como actividad extraescolar que entre los chicos.

9. ¿Has hecho alguna vez en clase de inglés una WebQuest (una actividad de investigación en clase utilizando Internet)?

1. Sí.
2. No.

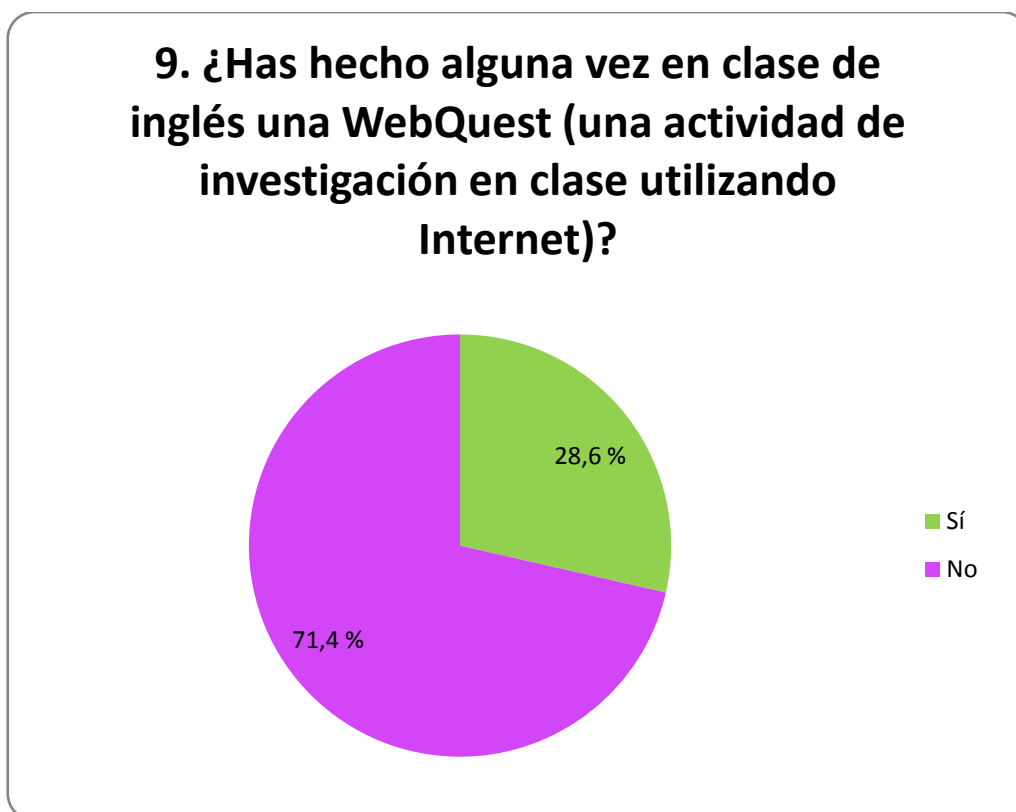


GRÁFICO 8. Pregunta 9.

Un 71,4 % de los alumnos no ha realizado una WebQuest nunca en la clase de inglés. El 28,6 % restante, sí. Esto se explica por la incorporación de alumnos procedentes de otros centros educativos al curso, pudiendo haber realizado en el centro de origen WebQuests en clase. La homogeneidad de la respuesta queda reforzada por el más bien bajo coeficiente de variación, del 0,27.

La profesora de la asignatura, que es la misma que tuvieron en el curso anterior, en 4º de ESO, no ha utilizado esta herramienta hasta el momento en el aula, lo cual es coherente con los resultados obtenidos.

En resumen, casi las tres cuartas partes de los encuestados no han hecho nunca una WebQuest en la clase de inglés, por lo que para la población objeto de estudio puede resultar un recurso didáctico a tener mucho en cuenta, en especial porque puede captar fácilmente el interés del alumno al ser algo novedoso para ellos.

10. ¿En clase, con cuál de estos tipos de tareas te gusta más trabajar? Puedes escoger todas las opciones que te gusten, indicando el orden de preferencia (1 la que más, 12 la que menos)

1. Tareas de repetición: absorber información y demostrar haberla entendido.
2. Tareas de recopilación: tener información de diferentes fuentes y ponerla en un formato común.
3. Tareas de misterio: resolver un acertijo a partir de información de diferentes fuentes.
4. Tareas periodísticas: retransmitir un evento específico como lo haría un periodista.
5. Tareas de diseño: crear un producto o un plan según unos criterios preestablecidos.
6. Tareas de productos creativos: producir algo creativo (ej. una obra de teatro, un cómic, una canción, etc.) a partir de unos contenidos.
7. Tareas para construcción de consenso: elaborar un documento (u otro tipo de formato) a partir de diferentes opiniones sobre un tema.
8. Tareas de persuasión: tratar de convencer al destinatario sobre un tema predeterminado.
9. Tareas de autoconocimiento: para poder descubrir más cosas de uno mismo.

10. Tareas analíticas: buscar relaciones (similitudes, diferencias, relaciones de causa y efecto).
11. Tareas de emisión de un juicio: clasificar, valorar y evaluar sobre un tema preestablecido.
12. Tareas científicas: formular hipótesis, poner a prueba las hipótesis y extraer unas conclusiones.

En la tabla siguiente se puede apreciar la puntuación total que otorgan los alumnos a cada tipo de tarea, de tal forma que las tareas que obtienen menos puntuación son las que prefieren realizar en primer lugar.

Tipo de tarea	Puntuación
Tareas de repetición	83
Tareas periodísticas	83
Tareas de misterio	85
Tareas de recopilación	86
Tareas científicas	88
Tareas de productos creativos	89
Tareas de autoconocimiento	91
Tareas de diseño	92
Tareas para construcción de consenso	97
Tareas de emisión de un juicio	102
Tareas analíticas	103
Tareas de persuasión	104

TABLA 3. Preferencia de tipos de tareas (puntuación total).

Las tareas que obtienen más aceptación son las de repetición, las periodísticas, las de misterio y las de recopilación. Por otro lado, las tareas que obtienen menos aceptación son las de persuasión, las analíticas y las de emisión de un juicio.

En la tabla 4 se puede observar los tipos de tareas que más aceptación como primeras opciones tienen, y las que menos. Se agrupan las respuestas en cuatro categorías, según el orden expresado.

Tipo de tarea	1^a – 3^a opción	4^a – 6^a opción	7^a – 9^a opción	10^a – 12^a opción
Tareas de repetición	8,0%	7,8 %	5,6 %	9,1 %
Tareas de recopilación	4,0 %	9,8 %	5,6 %	12,1 %
Tareas de misterio	13,0 %	9,8 %	11,1 %	0,0 %
Tareas periodísticas	7,0 %	9,8 %	11,1 %	3,0 %
Tareas de diseño	6,0 %	7,8 %	11,1 %	9,1 %
Tareas de productos creativos	20,0 %	2,0 %	5,6 %	9,1 %
Tareas para construcción de consenso	3,0 %	5,9 %	11,1 %	12,1 %
Tareas de persuasión	7,0 %	2,0 %	19,4 %	9,1 %
Tareas de autoconocimiento	10,0 %	13,7 %	5,6 %	6,1 %
Tareas analíticas	5,0 %	11,8 %	5,6 %	9,1 %
Tareas de emisión de un juicio	7,0 %	11,8 %	2,8 %	12,1 %
Tareas científicas	10,0 %	7,8 %	5,6 %	9,1 %

TABLA 4. Tipos de tareas preferidas (en porcentaje y por orden).

Las tareas de productos creativos son las más escogidas entre las primeras opciones (de primera a tercera opción), concentrando un 20 % de las respuestas, y seguido por las tareas de misterio, con un 13 %, y las científicas, con un 10 %, y las de autoconocimiento, también con un 10 %.

Las tareas que están más escogidas como últimas opciones (de décima a la duodécima opción) son las tareas de recopilación, las de construcción de consenso y las de emisión de un juicio, cada una de ellas con un 12,1 % de las respuestas.

En resumen, en esta pregunta se quiere saber qué tipo de actividades son las que prefieren, de cara a ser el tipo de actividades que se incluyan en una posible WebQuest diseñada para la población objeto de estudio. Entre las que generan más aceptación están las tareas de repetición, las de recopilación, las de misterio, las periodísticas, las de productos creativos, las científicas y las de autoconocimiento. Y entre las que generan menos aceptación estarían las tareas de persuasión, las analíticas, las de construcción de un consenso y las de emisión de un juicio.

11. Una misma actividad sobre una lectura en inglés, ¿cuántas clases crees que debe durar?

1. 1 sola clase.
2. De 1 a 3 clases.
3. Más de 3 clases.

El 52,4 % de los alumnos encuestados contestaron que una misma actividad debía durar de 1 a 3 clases, habiendo bastante homogeneidad en la respuesta. En segundo lugar, un 33,3 % de los alumnos opinaba que debía durar una sola clase.

La media de esta respuesta es de 1,8, con lo cual la duración ideal sería entre 1 y 3 clases.

Una WebQuest es una actividad que suele durar más de una clase, de hecho, se suele alargar durante bastantes sesiones. Para conocer hasta qué punto consideran los alumnos que debe alargarse una misma actividad, se les propuso esta pregunta. Una vez analizados todos los datos, se concluye que debería durar entre una y tres clases. Consecuentemente, se debe tener mucho en cuenta el formato de las mini WebQuests, las cuales proponen actividades de más corta duración.

11. Una misma actividad sobre una lectura en inglés, ¿cuántas clases crees que debe durar?

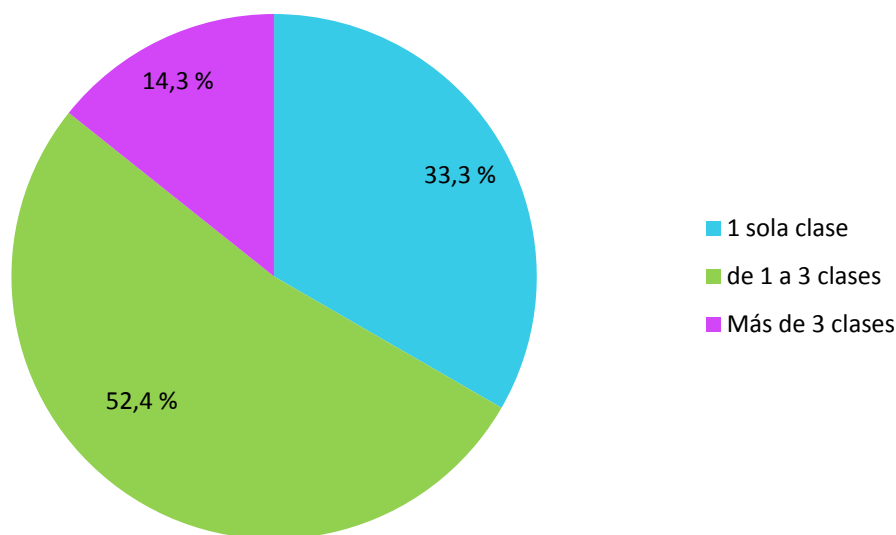


GRÁFICO 9. Pregunta 11.

12. ¿Te gusta trabajar en equipo?

1. Sí.
2. No.

El 76,2 % de los alumnos respondió que le gusta trabajar en equipo, habiendo en este caso también una homogeneidad en la respuesta. Sin embargo, se debe tener en cuenta el 23,8 % de los alumnos al cual no le gusta el trabajo en equipo.

El trabajo cooperativo o en equipo es una característica de una WebQuest, con lo que es relevante saber si a los alumnos les gusta trabajar en equipo o no. Más de las tres cuartas partes de la clase trabaja bien en equipo. De todas formas, en el formato de WebQuest que se proponga no se puede olvidar que el resto de la clase no disfruta trabajando en equipo, para que de una forma u otra los alumnos puedan dar cabida a su individualidad utilizando este recurso didáctico.



GRÁFICO 10. Pregunta 12.

13. ¿Enseñas (a tu familia, amigos, conocidos...) los trabajos que has realizado en clase, como puede ser un Powerpoint que has preparado o un trabajo que te haya requerido más dedicación que los deberes habituales?

1. Sí, todos los que hago.
2. Sí, si le he dedicado muchas horas, o si estoy muy satisfecho con el resultado.
3. Algunas veces.
4. No, nunca.

Las respuestas a esta pregunta están muy divididas y los porcentajes resultantes no difieren mucho los unos de los otros, con lo que no se puede apuntar una tendencia general. En el gráfico que se encuentra a continuación queda evidente esta dispersión en las respuestas.

Con un 28,6 % la respuesta que más se da es “nunca”, sin embargo, un 26,2% de los alumnos responden que sí les gusta enseñar aquellos trabajos a los que hayan dedicado más horas y esfuerzo y de los cuales se sienten satisfechos.

Con una WebQuest se obtiene un producto o resultado final y parte del proceso es publicarlo, mostrarlo y darlo a conocer. Esto se puede aprovechar como una herramienta para motivar el trabajo de los alumnos, siempre y cuando ellos tengan esta necesidad de reconocimiento social, cuando para ellos sean importantes los vínculos sociales y personales y compartir sus logros. La mitad de los alumnos se agrupan entre los que enseñan todos los trabajos que realizan y los que enseñan los que les hayan supuesto más esfuerzo y más satisfacción. Además, si se tiene en cuenta a los alumnos que responden que algunas veces muestran sus trabajos, se obtiene que casi las tres cuartas partes de los encuestados enseñan sus trabajos.

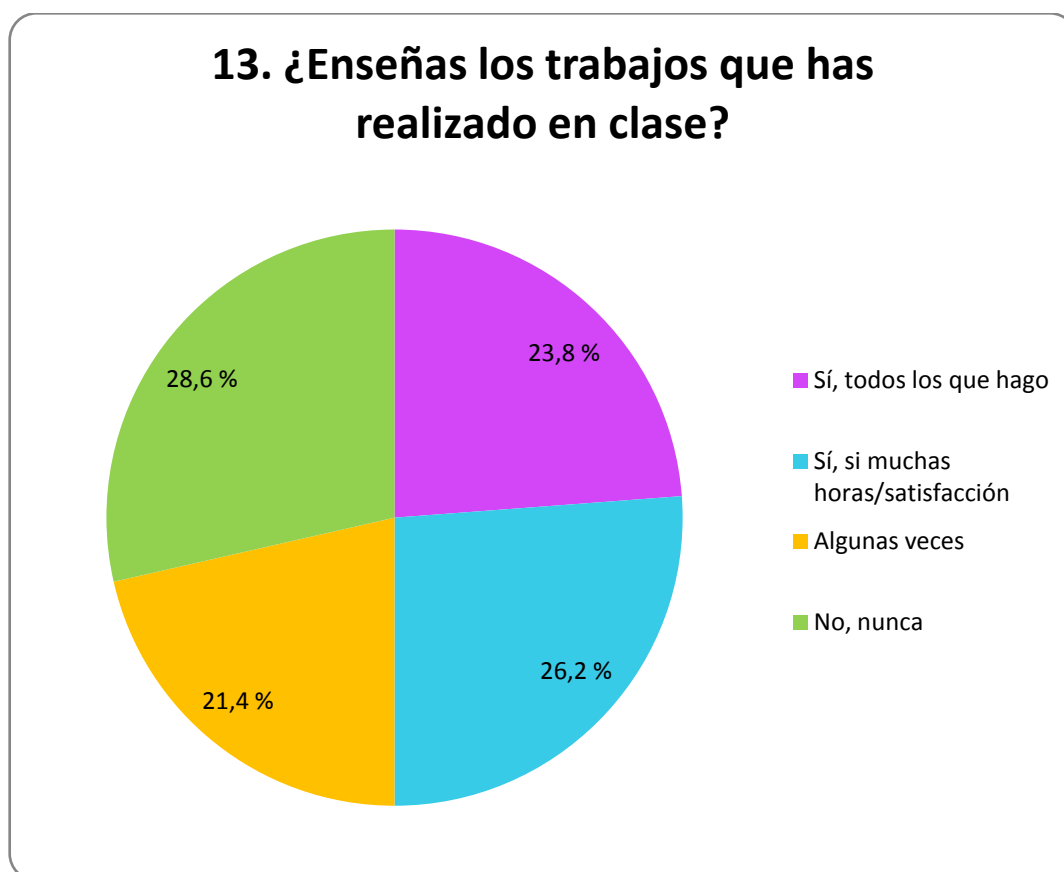


GRÁFICO 11. Pregunta 13.

El ANOVA que relaciona las respuestas a esta pregunta con la variable independiente sexo tiene un resultado estadísticamente significativo con una probabilidad de $p = 0,000$. Se observa que entre las chicas hay más tendencia a

enseñar sus trabajos, situándose la media entre las que enseñan todos los trabajos y los trabajos que requieren más esfuerzo y reporten más satisfacción. Por el contrario, los chicos se sitúan claramente entre los que solo enseñan sus trabajos algunas veces y los que no los enseñan nunca. De ello se deduce que entre las chicas la necesidad de reconocimiento social y de establecer vínculos afectivos es mayor que entre los chicos.

14. ¿Utilizas Internet para resolver los deberes y los trabajos de clase?

1. Sí, siempre utilizo Internet.
2. Sí, Internet y también libros.
3. Algunas veces.
4. No, nunca.

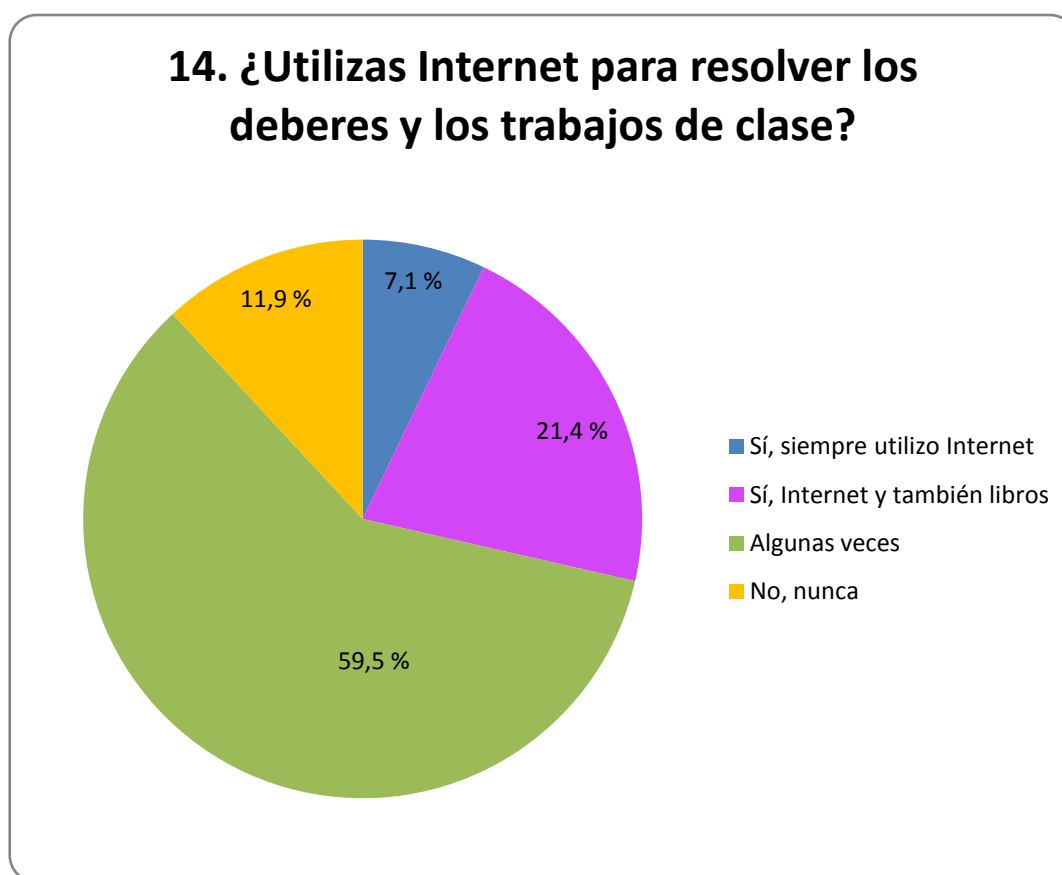


GRÁFICO 12. Pregunta 14.

Un 59,5 % de los alumnos utilizan Internet algunas veces para resolver los deberes y trabajos de clase. El coeficiente de variación nos indica que hay una homogeneidad en esta respuesta. Un 21,4 % de los alumnos afirma que utilizan libros además de Internet. Consecuentemente y apoyado por la media obtenida con los datos, la tendencia está en utilizar Internet, algunas veces, y también libros.

Internet se utiliza como ayuda para resolver las tareas de clase, sin embargo, no siempre, puesto que la respuesta predominante era la de algunas veces, seguido de los alumnos que también utilizan libros para ello. Por lo tanto, el formato libro se sigue utilizando en combinación con las nuevas tecnologías.

7. Propuesta práctica de una MiniQuest: “The black cat” de Edgar Allan Poe.

7.1. “The Black Cat” de Edgar Allan Poe.

La propuesta de MiniQuest para los alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols se basa en el cuento “The Black Cat”, del escritor norteamericano Edgar Allan Poe (1809 – 1849).

Se han tenido en cuenta diversos criterios para la selección de este texto en concreto:

- Se ha elegido un texto en forma de cuento por su extensión, en coherencia con la duración que tendrá la actividad propuesta, la MiniQuest. Un cuento también permite respetar la unidad de efecto, al poder leerse sin interrupciones en un corto periodo de tiempo. Se cree más adecuado trabajar una novela completa con una WebQuest.

- La extensión del texto se considera relevante también para motivar a leer el texto original, puesto que al no ser muy largo se quiere evitar con ello la búsqueda de resúmenes. Además, en el cuestionario llevado a cabo en este TFM un porcentaje destacable de alumnos manifestó poco interés por la lectura y poca frecuencia de lectura, con lo que una lectura más extensa puede desanimarles.

- La temática del cuento ha sido otro factor clave, al tratarse de un cuento de horror pero que a la vez puede ser contemplado desde muchas perspectivas (por ejemplo, por el tema de la dependencia a sustancias como el alcohol, la violencia doméstica, la simbología y misterio que rodea la figura del gato negro, etc.). por el mismo motivo, también pueden atraer la atención de un mayor número de alumnos.

- Por otra parte, los textos de horror se encuentran entre los tipos de textos que mejor acogida tienen entre los encuestados.

- El cuento se adecúa a la competencia lingüística de los alumnos encuestados, puesto que su nivel de lengua inglesa les permite comprender bien el texto a nivel sintáctico, ayudados de un glosario o un diccionario para reforzar las lagunas que puedan tener con el vocabulario. Es un tipo de texto similar a los que les propone la profesora de la asignatura como lecturas obligatorias.

- Se trata de uno de los cuentos más conocidos de Edgar Allan Poe, con lo cual es útil para introducir los alumnos a la obra del autor.

7.2. La MiniQuest.

La MiniQuest propuesta no puede clasificarse entre los tipos de MiniQuests establecidos (de descubrimiento, de exploración o de culminación) porque constituye una actividad de lectura independiente que puede ubicarse en cualquier momento de la unidad didáctica e incluso del curso, al no estar directamente relacionada con los contenidos de la unidad, sino con la comprensión lectora del alumno y su competencia lingüística, en general.

La duración prevista para la MiniQuest es de dos sesiones de una hora cada una de ellas. De las tres partes de las cuales consta una MiniQuest (escenario, tarea y producto), en la primera sesión se llevan a cabo la parte del escenario y se empieza la tarea. La parte de la tarea se extiende a la segunda sesión, durante la cual debe obtenerse el producto final.

El recurso principal que se necesita para llevar a cabo la MiniQuest es el ordenador, por lo que es conveniente reservar un aula de informática para las dos sesiones previstas. Todas las aulas ordinarias del Instituto de Sant Feliu de Guíxols cuentan con un ordenador conectado a Internet, que suele utilizar el profesor, pero no hay un ordenador por alumno, por lo que es imprescindible acudir a una de las cuatro aulas de informática.

Como tarea previa a la MiniQuest, el alumno deberá leer en casa el texto propuesto, "The Black Cat". Para ello, se le facilitará la dirección de la red donde se ubica la MiniQuest, puesto que allí encontrará el cuento y también un glosario con palabras que pueden generar dudas y que a la vez pueden serles útiles para redactar el producto final.

Se informará con antelación a los alumnos de las sesiones exactas durante las cuales se va a realizar la MiniQuest, con el objetivo de asegurarse de que los alumnos hayan leído el cuento.

El tipo de tarea elegido para esta MiniQuest y para estos alumnos es la tarea periodística. Fue uno de los tipos de tareas mejor valorados en el cuestionario. Además, el argumento del texto elegido permite dar un enfoque periodístico a los hechos relatados. Es interesante este tipo de tarea porque también les hace necesario conocer el vocabulario utilizado en el cuento, porque lo necesitarán para después poder redactar adecuadamente los hechos sucedidos.

a. Escenario

En la parte del escenario se asigna un rol a los alumnos. Para esta MiniQuest, el rol asignado es el de periodista, teniendo la tarea de relatar lo que sucede en el cuento de Edgar Allan Poe, como si hubiera sucedido en la actualidad y unos días antes. Es importante que los alumnos tengan en cuenta que deben relatar el artículo como si los hechos hubieran sucedido en la actualidad.

Los alumnos se dividirán en 6 grupos (se podrían dividir en más o menos grupos, tantos como medios de comunicación diferentes se propongan). Dentro del grupo, los alumnos deben organizarse y dividirse de forma que cumplan los puntos siguientes:

- Cada grupo de alumnos es un grupo de periodistas que trabaja para un medio de comunicación diferente. Se trata de un medio de comunicación cuya lengua de producción es la inglesa.
- Se debe crear un título que resuma el contenido del artículo y que sea atractivo para el lector.
- Se debe escoger un elemento gráfico para acompañar el artículo. Puede ser una fotografía, un dibujo, un gráfico, un esquema, una viñeta de cómic, etc.
- Se debe redactar el artículo que narre fielmente (según el relato) los hechos sucedidos en el relato de Poe, teniendo en cuenta el estilo periodístico del medio de prensa que representen, adecuándose al estilo del lector potencial. Por ello, deberán familiarizarse previamente con el medio de comunicación y su estilo. Se les puede facilitar una plantilla de características en que pueden fijarse: longitud y profundidad de los artículos, predominio del texto o de elementos gráficos, cantidad de datos objetivos facilitados (cantidades, fechas, sitios, personas implicadas), cómo trata el medio de comunicación noticias similares, aportaciones de testigos de los hechos o de personas implicadas, etc.

b. Tarea

Los recursos de que dispondrán los alumnos son diversas páginas de Internet, cuyas direcciones encontrarán en la MiniQuest, junto con el cuento “The Black Cat”. Por una parte, encontrarán las páginas Web de cada uno de los medios de comunicación que representan (6 diferentes).

También encontrarán direcciones de páginas Web de interés, para que puedan profundizar en el contenido de sus artículos, como podrían ser las de los organismos nacionales de estadística:

- Estados Unidos: <http://www.bls.gov/home.htm>
- Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte: <http://www.statistics.gov.uk/hub/index.html>

Deberán consultar estas páginas Web durante el transcurso de la primera sesión, puesto que los alumnos ya habrán leído el texto en casa. El primer paso a seguir será familiarizarse con el medio de comunicación que representen. Deberán utilizar el ordenador e ir decidiendo qué formato tendrá su artículo.

Durante la tarea deberán redactar el artículo periodístico teniendo en cuenta lo que se les pide y lo que se ha detallado en la parte del escenario. Para ello, deberán trabajar a nivel grupal pero también pueden hacerlo a nivel individual, dentro del marco del grupo.

Se les indicará que la lengua vehicular debe ser, en la medida de lo posible, el inglés. El profesor/a estará disponible en todo momento para ayudarles ante cualquier duda.

Terminarán de redactar el artículo y darle formato en la segunda sesión de la MiniQuest. Para editar el artículo pueden utilizar cualquier programa informático que consideren conveniente.

c. Producto

El producto final es un artículo periodístico. Se obtendrán 6 artículos diferentes sobre los mismos hechos, que se publicarán por una parte en la plataforma Moodle de la asignatura de lengua inglesa, pero que también se publicarán en la página Web del instituto, junto con el relato original, para que puedan ser objeto de comparación y consulta tanto por los otros alumnos del instituto como por cualquier persona que acceda a la página Web del Instituto.

7.3. Evaluación.

La evaluación del producto final se realizará según la rúbrica de evaluación, al querer tenerse en cuenta diferentes criterios para conseguir una nota final a partir

del producto elaborado por los alumnos. En la tabla siguiente puede verse como se distribuye cada criterio dentro de la rúbrica, en la cual cada aspecto tiene un peso relativo diferente en la nota final. La nota obtenida con esta actividad será tomada en cuenta dentro de la nota de “Reading”.

Criterio a evaluar	Porcentaje de la nota total	Puntuación obtenida	Puntuación sobre la nota final
Adecuación al estilo periodístico del medio de comunicación asignado	20 %		
Fidelidad de reproducción de los hechos narrados	20 %		
Utilización del vocabulario del texto original	20 %		
Riqueza y corrección lingüística	20 %		
Creatividad y presentación	10 %		
Trabajo en equipo	10 %		
TOTAL	100 %	-	

TABLA 5. Rúbrica de evaluación de la MiniQuest

Los alumnos tienen conocimiento de esta rúbrica de evaluación desde el primer momento, porque está incluida en la MiniQuest.

8. Conclusiones.

La comprensión lectora es una de las destrezas que el alumno puede trabajar más de manera individual y por lo tanto, fuera de la clase de lengua inglesa. Sin embargo, tal y como se ha comprobado con el trabajo de campo llevado a cabo en este TFM, la lectura es una actividad por la que los chicos de 16 o 17 años no se sienten muy atraídos. Allí entraría en juego la idea de buscar una herramienta como la WebQuest que nos permita forzar, en un primer momento, el hábito de la lectura, con el objetivo de que este se instaure en el alumno, hasta que adquiriera un gusto y un disfrute con la lectura.

Este TFM partía de dos objetivos, por una parte, la de verificar la hipótesis de si una WebQuest podía servir para fomentar la lectura en la clase de lengua inglesa, y por otra parte, la de llevar a cabo una propuesta didáctica de WebQuest según el trabajo de campo realizado, y para un grupo de alumnos en concreto.

Respecto al primer objetivo y siempre según los datos obtenidos, se puede concluir que para la mayoría de ellos una WebQuest se trataría de una actividad novedosa, y sin embargo, la motivación hacia la lectura propuesta no se vería afectada por la perspectiva de llevar a cabo una actividad diferente y en la que se utilizaran las TIC. En la bibliografía consultada se apuntaba que podía afectar su motivación hacia la lectura el uso de una WebQuest pero en el grupo estudiado no se confirma la hipótesis.

También se concluye que una WebQuest de largo plazo no resultaría atractiva, puesto que los alumnos encuestados prefieren actividades más a corto plazo, de una o dos sesiones de duración. Por este motivo, las MiniQuests se convierten en un formato adecuado para el grupo estudiado, por el hecho de combinar la destreza de la comprensión lectora y el uso de las TIC.

Con el análisis estadístico inferencial de los datos del trabajo de campo también se han podido observar algunas diferencias significativas estadísticamente, siempre en relación con la variable del sexo. En cambio, no se ha detectado ninguna divergencia estadísticamente significativa cuando la variable independiente eran los dos grupos de edad que se daban entre los encuestados, de 16 o de 17 años.

Una vez cumplido el primer objetivo, con este TFM se ha querido diseñar una propuesta didáctica en formato de MiniQuest adecuada a sus preferencias, siempre con el objetivo de fomentar el trabajo de la destreza de la comprensión lectora en

lengua inglesa. Con los resultados obtenidos y analizados en el capítulo 6 de este TFM se han observado una serie de tendencias que resultan ser información relevante para adecuar los contenidos de la asignatura de lengua inglesa a sus destinatarios, y en el caso del TFM en concreto, se convierten en información que será tenida en cuenta para elaborar una propuesta didáctica de MiniQuest pensada para la población objeto de estudios. Las respuestas de los alumnos se han tenido en cuenta desde la elección del texto que leerán hasta al diseño de la MiniQuest, con la tarea y el tipo de producto final que deberán realizar.

A nivel personal, la autora de este TFM ha podido profundizar en los conocimientos sobre este recurso didáctico, la WebQuest, y por la misma realización del TFM, ha adquirido conocimientos de cómo llevar a cabo una investigación sobre un tema educativo, desde el planteamiento de la hipótesis, pasando por la investigación bibliográfica, el trabajo de campo y unas conclusiones.

9. Líneas de investigación futuras.

Gracias a este TFM se ha podido conocer a un grupo de alumnos de un instituto público, en concreto el grupo de alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols, sus hábitos con la lectura, su actitud ante la asignatura de lengua inglesa y también sus preferencias en relación a una posible actividad de WebQuest, si bien la mayoría de ellos nunca ha realizado ninguna. Se considera una línea de investigación futura probar la MiniQuest propuesta en el capítulo 7 de este TFM con los alumnos estudiados, o incluso una WebQuest, con más sesiones de duración, y después llevar a cabo un trabajo de campo para comprobar los efectos que ha tenido su aplicación en los alumnos.

Por una parte, sería conveniente repetir algunas de las preguntas hechas en el cuestionario incluido en este TFM, como podrían ser las preguntas relacionadas con los hábitos de lectura o su actitud hacia la asignatura, para comprobar si se percibe algún cambio. Por otra parte, incluir una serie de preguntas sobre la satisfacción de haber trabajado con una WebQuest o una MiniQuest. Sería un estudio de desarrollo longitudinal, en el cual se estudiarían los mismos sujetos en diferentes momentos, algo que podría hacerse durante un trimestre o incluso durante todo un curso.

Otra posible línea de investigación sería la de probar diferentes tipos de WebQuests en los mismos alumnos, teniendo en cuenta la taxonomía de WebQuests según la tarea predominante, y después comprobar mediante un trabajo de campo (utilizando un cuestionario) si el tipo de tarea influye en aspectos relacionados con la destreza de la comprensión lectora y los hábitos relacionados con ella.

Igualmente, sería interesante ir modificando algunas de las características propias de una WebQuest (como puede ser el trabajo cooperativo, o el tipo de producto final que se deba obtener) y comprobar los efectos que tiene sobre los alumnos. En definitiva, se podrían ir aplicando cambios a las WebQuests de aplicación siempre con el mismo grupo objeto de estudio, para poder extraer conclusiones, que después se pueden utilizar para la planificación de la asignatura de lengua inglesa de cara a próximos cursos.

Otra línea de investigación a considerar es el análisis de la interacción entre los alumnos durante el desarrollo de la WebQuest en relación con la lengua inglesa. En este sentido, se debería tener en cuenta si los alumnos se comunican en inglés

como lengua vehicular para resolver la tarea, y también si se percibe una mejora en su competencia lingüística en inglés, utilizando un método de evaluación.

En conclusión, la autora de este TFM ha podido percibir con este trabajo la complejidad que hay detrás de una WebQuest y su diseño, aparentemente simple pero que en cambio es fruto de una laboriosa dedicación. Además, ha podido valorar la versatilidad y ventajas que ofrecen las WebQuests, como también apreciar la amplitud de perspectivas desde las cuales se pueden estudiar, dejando abiertas múltiples futuras líneas de investigación.

10. Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004): Internet en el aula: las WebQuests. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, N° 17. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm
- Barba, C. (2008): La WebQuest una metodología con futuro. *Quaderns digitals*, N° 51. Recuperado el 1 de marzo de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10451
- Caballero de Rodas, B. (2001). Las destrezas de la comunicación escrita. En Nussbaum, L. y Bernaus, M. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 293-310). España: Editorial Síntesis.
- Clouet, R. (2010): El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada*, Vol. 48, N° 2, pp. 71-92. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-48832010000200004&script=sci_arttext
- Dodge, B. (1997): Some thoughts about WebQuests, revisado el 28 de febrero de 2013, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Dodge, B. (2002): *A taxonomy of WebQuest Tasks*, revisado el 27 de febrero de 2013, <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
- Domínguez, P. (2008): Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Monográficos marco ELE*, N° 6. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf
- Eduteka (2002): Construyendo una MiniQuest, revisado el 18 de febrero de 2013, <http://www.eduteka.org/pdfdir/DiferenciasMiniquest.pdf>
- Goodman, K. (1976): Reading: a psycholinguistic guessing game. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de http://readbysight.com/images/Reading_a_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf
- Hernández, M. (2007): Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en las clases de ELE. *Revista Marco ELE*, N° 5, pp.

1-19. Recuperado el 16 de marzo de 2013, de http://www.marcoele.com/num/5/02e3c09a050001405/pilarhernandez_wq.pdf

- Lluch, G. (2010): 10 consejos para seleccionar las lecturas. Secundaria. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de http://docentes.leer.es/files/2010/12/art_prof_eso_10consejos_gemmalluch.pdf

- March, T. (2005): What WebQuests (really) are, revisado el 1 de marzo de 2013, <http://tommmarch.com/writings/what-webquests-are/>

- March, T. (2007): How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. *Educational Multimedia*, N° 15, pp. 1-17. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de <http://www.ub.edu/multimedia/iem>

- Starr, L. (2000a): Creating a WebQuest: It's easier than you think! *Education World*. Recuperado el 25 de febrero de 2013 de http://www.educationworld.com/a_tech/tech011.shtml

- Starr, L. (2000b): Meet Berni Dodge – the Frank Lloyd Wright of Learning Environments! *Education World*. Recuperado el 26 de febrero de 2013, de http://www.education-world.com/a_tech/tech020.shtml

- Tallei, J. y Pérez de Obanos, G. (2009): La literatura y las NNTIC: WebQuest literarias para trabajar en la clase de ELE. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, N° 17. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/203386/271786>

- Vidoni, K. L. y Maddux, C. D. (2002): WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students? *Computers in the Schools*, Vol. 19, N° 1-2, pp. 101-117. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de <http://esc413webquests.wikispaces.com/file/view/webquests+can+they+improve+students'+critical+thinking+skills.pdf>

11. Bibliografía.

- Acosta, L. M. (2010): La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia WebQuest, *Proyecto Clío 36*. Recuperado el 27 de febrero de 2013, de http://clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_iehcan.pdf
- Adell, J., Barba, C., Bernabé, I., y Capella, S. (2008). *Les WebQuests en l'educació infantil i primària*. Barcelona: Editorial UOC.
- Agüera, I. (2008). *Cómo educar desde la experiencia*. España: Toro Mítico.
- Alshumaimeri, Y. A., y Almasri, M. M. (2012). The effects of using WebQuests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 11, N° 4, pp. 295-306. Recuperado el 22 de febrero de 2013, de <http://www.tojet.net/articles/v11i4/11429.pdf>
- Angrill, J. (2006): WebQuests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching. *APAC'S ELT Journal*, N° 56. Recuperado el 1 de marzo de 2013, de http://www.apac.es/publications/documents/Webquest_weblog_paper.pdf
- Area, M.: WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. *Universidad de la Laguna*. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://webquest.xtec.cat/articles/area/article%20Manuel%20Area.pdf>
- Aula 21. *WebQuest, ¿Qué son?*. Recuperado el 27 de febrero de 2013, de <http://www.aula21.net/tercera/introduccion.htm#1>
- Bacardit, M. (2013). *Informe intermedio del Prácticum I*.
- Bacardit, M. (2013). *Memoria del Prácticum de Intervención*.
- Bartolomé, A. (2008). *El profesor cibernauta*. Barcelona: Editorial Graó.
- Blasco, A., y Durban, G. (2011). *Competencia informacional: del currículum a l'aula*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Cánovas, M., González, M. y Keim, L. (2009). *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Castaño, C., Maiz, I., Palacio, G., y Domingo, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Cegarra, J. (2008). WebQuest, estrategia constructivista de aprendizaje basada en Internet. *Investigación y postgrado*, vol. 23, Nº 1, pp. 73-91. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65823104>
- Cornella, A., y Rucabado, J. (1996). *Les autopistes de la informació*. Barcelona: Columna Edicions.
- Currículum de Bachillerato del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/f2989dc7-8a2c-4b2f-86e8-4d5929f43fd7/PUBL%20currículum_batxillerat.pdf
- Currículum de Educación Secundaria Obligatoria del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fe124c3b-2632-44ff-ac26-dfe3f8c14b45/currículum_eso.pdf
- Decreto 143/2007, de 26 de julio, *por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm>
- Decreto 51/2012, de 22 de mayo, *de modificación del Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado el 8 de marzo 2013, de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/970da80f-16cc-48a2-b2a5-712d07306fe4/Decret%2051_2012.pdf
- Dodge, B. (2002). *Taeronomía del WebQuest*. Recuperado el 26 de febrero de 2013, de <http://www.eduteka.org/Tema11.php>
- Guerrero, J., y Rodríguez, O. (2007). *Internet, edición 2008*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D., y Vázquez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de http://www.ciberespinal.org/attachments/225_Experiencias_educativas20.pdf
- Herrera, F., y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *Marco ELE*, Nº 9, pp. 1-20. Recuperado el 25 de

febrero de 2013, de http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

- Ikpeze, C. H., y Boyd, F. B. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. *The Reading Teacher*, vol. 60, Nº 7. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://etec.hawaii.edu/etec/classes/698/webinquiry.pdf>
- Instituto de Sant Feliu de Guíxols. Recuperado el 1 de marzo de 2013, de <http://agora.xtec.cat/iessantfeliu/moodle/>
- La lista de referencias (normas APA). Servicio de biblioteca de la Universidad de la Laguna. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de http://www.ull.es/view/institucional/bbtk/Referencias_normas_APA/es
- Laborda, J. G. (2009). Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies. *Educational Technology & Society*, vol. 12, Nº 1, pp. 258-270. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de http://www.ifets.info/journals/12_1/20.pdf
- Mangelson, J., y Castek, J. (2008). Thinking outside the book. Engaging students with WebQuests. *Book Links*, vol. 17, Nº 6. Recuperado el 3 de marzo de 2013, de http://www.ala.org/offices/resources/thinking_outside_the_book
- March, T. (2007). Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning. *Interactive educational multimedia*, Nº 15, pp. 1-17. Recuperado el 1 de marzo de 2013, de <http://www.ub.edu/multimedia/iem>
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. España: Síntesis Editorial.
- Pérez, I. (2004). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://o-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/16171123>.
- Pérez, I. *Qué son WebQuests*. Recuperado el 1 de marzo de 2013, de <http://www.isabelperez.com/webquest/>
- Pla, L., Vila, I. (coord.), Ribé, R. y Vidal, N. (1997). *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Poetstories.com, an exploration of short stories by Edgar Allan Poe. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de <http://poestories.com/read/blackcat>

- Polly, D., y Ausband, L. (2009). Developing high-order thinking skills through Web-Quests. *Journal of computing in teacher education*, vol. 26, N° 1, pp. 29-34. Recuperado el 5 de marzo de 2013, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ856114.pdf>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*., Recuperado el 4 de marzo de 2013, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- Rubio Santana, J.M., y Grant, E. (2009). *Viewpoints*. Chipre: Burlington Books.
- Sánchez, A. *La enseñanza del inglés y las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir*. Recuperado el 24 de febrero de 2013, <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073007971.pdf>
- Sox, A., y Rubinstein-Ávila, E. (2009). WebQuests for English-Language learners: essential elements for design. *Journal of adolescent & adult literacy*, Vol. 1, N° 53, pp. 38-48. Recuperado el 27 de febrero de 2013, de <http://eme1040-classwiki.wikispaces.com/file/view/webquestelementsfordesign.pdf>
- Teaching English, The British Council. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de <http://www.teachingenglish.org.uk/>
- The Edgar Allan Poe Society of Baltimore. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de <http://www.eapoe.org/>
- Trong Tuan, L. (2011): Teaching reading through WebQuest. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, N° 3, pp. 664-673.
- Veen, J. (2001). *Arte y ciencia del diseño web*. Madrid: Prentice Hall.
- Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Webquest, concepto, origen, estructura, plantillas, crear WebQuest. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de <http://www.webquest.es/>

12. Anexos

12.1. Criterios de evaluación para 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols, para el curso 2012 – 2013.

ASSESSMENT CRITERIA 2012-13

WHAT DO YOU NEED?

BOOK: **Viewpoints 1** .- Student's book and workbook.

This book offers extra help you have to download at home from a website (www.burlingtonbooks.es/viewpoints1)

You will have to read **TWO NOVELS** during the course. There will be **an exam after the reading**. The novels are *The Woman in White* by **Wilkie Collins** and **Oscar Wilde Short Stories**.

Just remember that **CLASS ATTENDANCE** is **COMPULSORY**. There will be **HOMEWORK** every day and we will know and remember who is doing it. A positive and active attitude is supposed too.

We will be very pleased to help you if you need any extra help. Compositions can be done again if you want to improve your mark.

YOUR MARKS

The final mark you will get at the end of a term will be the sum of different partial results:

25%	GRAMMAR-VOCABULARY	At the end of each unit you will have a grammar-vocabulary exam on the specific content of that unit.
30%	WRITING	You will have to hand in at least one writing per unit . These writings will be done in class; some with the help of the book, but others without any help. Speaking projects will be included here.
25%	READING	There will be, at least, one reading test per unit. Take into account that wrong answers will be penalized. Novel exams are included here.
20%	LISTENING	There will be, at least, one listening test per unit. Take into account that wrong answers will be penalized.
BE CAREFUL: Remember that as a school general rule we are not going to repeat any exam without an official absence note. If you miss a test it will be marked with a 0.		

12.2. Cuestionario para los alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Sant Feliu de Guíxols

15. Valora tu gusto por la lectura de 1 a 5 (1 más, 5 menos).

1.
2.
3.
4.
5.

16. A lo largo de la semana, ¿cuántas veces lees?

5. Nunca.
6. De uno a tres días por semana.
7. De tres a cinco días por semana.
8. Todos los días o casi cada día.

17. ¿Quién escoge tus lecturas?

5. El instituto con las lecturas obligatorias.
6. Familiares o amigos.
7. Elección propia.
8. Otros: _____

18. ¿De los siguientes, qué tipo de libro te gustaría leer en la clase de inglés? Puedes escoger todas las opciones que quieras, indicando el orden de preferencia (1 el que más, 8 el que menos).

1. Humor.
2. Histórico.
3. Policíaco.
4. Horror.
5. Ciencia ficción.
6. Romántico.
7. Sobre un tema actual.
8. Biografía.

19. En relación con la asignatura de lengua inglesa, aparte de los libros y textos de lectura obligatoria, ¿lees algún otro libro o texto en inglés?

- 4. Sí.
- 5. Alguna vez.
- 6. No.

20. En la clase de inglés, cuando tienes que preparar una lectura obligatoria para un examen (examen de “Reading” sobre un libro o un texto que debes leer en casa), ¿cuál de estas opciones es la que sigues?

- 6. Lees el libro original que ha mandado el profesor/a.
- 7. No lees el libro y buscas en Internet resúmenes del libro, en inglés.
- 8. No lees el libro y buscas en Internet resúmenes del libro, en español.
- 9. No lees ni el libro ni buscas información.
- 10. Otros _____

21. ¿Estarías más motivado a leerte el libro de lectura obligatorio de inglés si después tuvieras que hacer una actividad en clase, utilizando el ordenador e Internet?

- 4. Sí, estaría más motivado.
- 5. La motivación sería la misma.
- 6. No estaría más motivado.

22. ¿Estudias inglés fuera de tu horario escolar (clases extraescolares, cursos de idiomas en el extranjero)?

- 1. Sí.
- 2. No.

23. ¿Has hecho alguna vez en clase de inglés una WebQuest (una actividad de investigación en clase utilizando Internet)?

- 3. Sí.
- 4. No.

24. ¿En clase, con cuál de estos tipos de tareas te gusta más trabajar? Puedes escoger todas las opciones que te gusten, indicando el orden de preferencia (1 la que más, 12 la que menos)

13. Tareas de repetición: absorber información y demostrar haberla entendido.
14. Tareas de recopilación: tener información de diferentes fuentes y ponerla en un formato común.
15. Tareas de misterio: resolver un acertijo a partir de información de diferentes fuentes.
16. Tareas periodísticas: retransmitir un evento específico como lo haría un periodista.
17. Tareas de diseño: crear un producto o un plan según unos criterios preestablecidos.
18. Tareas de productos creativos: producir algo creativo (ej. una obra de teatro, un cómic, una canción, etc.) a partir de unos contenidos.
19. Tareas para construcción de consenso: elaborar un documento (u otro tipo de formato) a partir de diferentes opiniones sobre un tema.
20. Tareas de persuasión: tratar de convencer al destinatario sobre un tema predeterminado.
21. Tareas de autoconocimiento: para poder descubrir más cosas de uno mismo.
22. Tareas analíticas: buscar relaciones (similitudes, diferencias, relaciones de causa y efecto).
23. Tareas de emisión de un juicio: clasificar, valorar y evaluar sobre un tema preestablecido.
24. Tareas científicas: formular hipótesis, poner a prueba las hipótesis y extraer unas conclusiones.

25. Una misma actividad sobre una lectura en inglés, ¿cuántas clases crees que debe durar?

1. 1 sola clase.
2. De 1 a 3 clases.
3. Más de 3 clases.

26. ¿Te gusta trabajar en equipo?

3. Sí.

4. No.

27. ¿Enseñas (a tu familia, amigos, conocidos...) los trabajos que has realizado en clase, como puede ser un Powerpoint que has preparado o un trabajo que te haya requerido más dedicación que los deberes habituales?

1. Sí, todos los que hago.
2. Sí, si le he dedicado muchas horas, o si estoy muy satisfecho con el resultado.
3. Algunas veces.
4. No, nunca.

28. ¿Utilizas Internet para resolver los deberes y los trabajos de clase?

1. Sí, siempre utilizo Internet.
2. Sí, Internet y también libros.
3. Algunas veces.
4. No, nunca.

Datos personales:

Edad: _____

Sexo: chico chica

¿Tienes ordenador en casa? Sí No

Fecha: _____

12.3. Estadística: ANOVAs.

12.3.1. ANOVA de relacionar la pregunta 1 del cuestionario (variable independiente) con la pregunta 2 (variable dependiente).

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of P2 semana by P1 Lectura

0 cases were removed due to missing data

P1 (lectura): 1 (más)
a 5 (menos)

Grand Mean 1,833
N 42

p1: independiente
p2: dependiente

P1 Lectura(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1	9	2,556	1,424
2	9	1,556	,726
3	9	2,222	,972
4	12	1,417	,515
5	3	1,000	,000

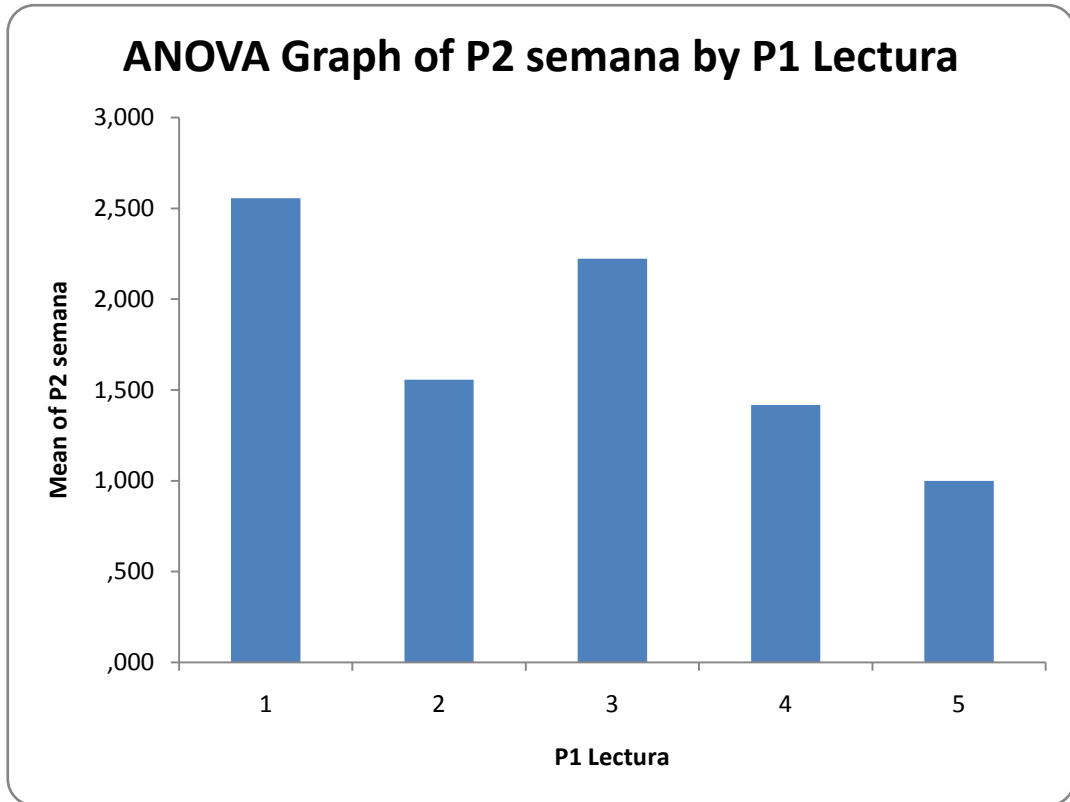
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	10,917	4,000	2,729	3,266
Within Groups	30,917	37,000	,836	
Total	41,833			
		P	,022	
		Eta Squared	,261	

P2	
Nunca	1
De uno a tres días por semana	2
De tres a cinco días por semana	3
Todos los días o casi cada día	4

The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly

Post Hoc tests	Comparison	Mean Difference	T-Value	P - Unadjusted	P - Bonferroni	Eta Squared
Group_1						
	1 and 2	1,000	1,877	,079	,789	,180
	1 and 3	,333	,580	,570	1,000	,021
	1 and 4	1,139	2,573	,019	,186	,258
	1 and 5	1,556	1,832	,097	,969	,251
Group_2						
	2 and 3	,667	1,648	,119	1,000	,145
	2 and 4	,139	,514	,613	1,000	,014
	2 and 5	,556	1,282	,229	1,000	,141
Group_3						
	3 and 4	,806	2,461	,024	,236	,242

	3 and 5	1,222	2,109	,061	,611	,308
Group_4	4 and 5	,417	1,363	,196	1,000	,125



12.3.2. ANOVA de relacionar la variable independiente “sexo” con la pregunta 5 del cuestionario (variable dependiente).

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of P5 by Sexo

0 cases were removed due to missing data

1: chicos
2: chicas

Grand Mean	2,643
N	42

Sexo(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1	21	2,857	,359
2	21	2,429	,811

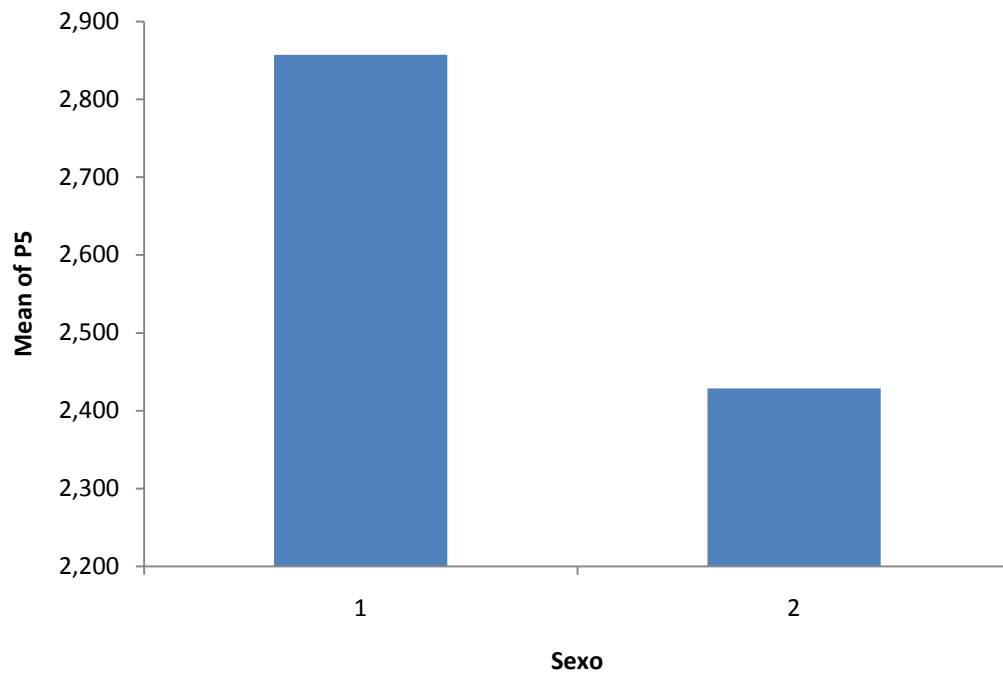
ANOVA Table				
Source of Variance	SS	DF	MS	F
Between Groups	1,929	1,000	1,929	4,909
Within Groups	15,714	40,000	,393	
Total	17,643			

P	,032
Eta Squared	,109

The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly

Post Hoc tests not performed with less than 3 groups

ANOVA Graph of P5 by Sexo



12.3.3. ANOVA de relacionar la variable independiente “sexo” con la pregunta 8 del cuestionario (variable dependiente).

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of P8 by Sexo

0 cases were removed due to missing data

Grand Mean 1,643
N 42

1: Sí
2: No

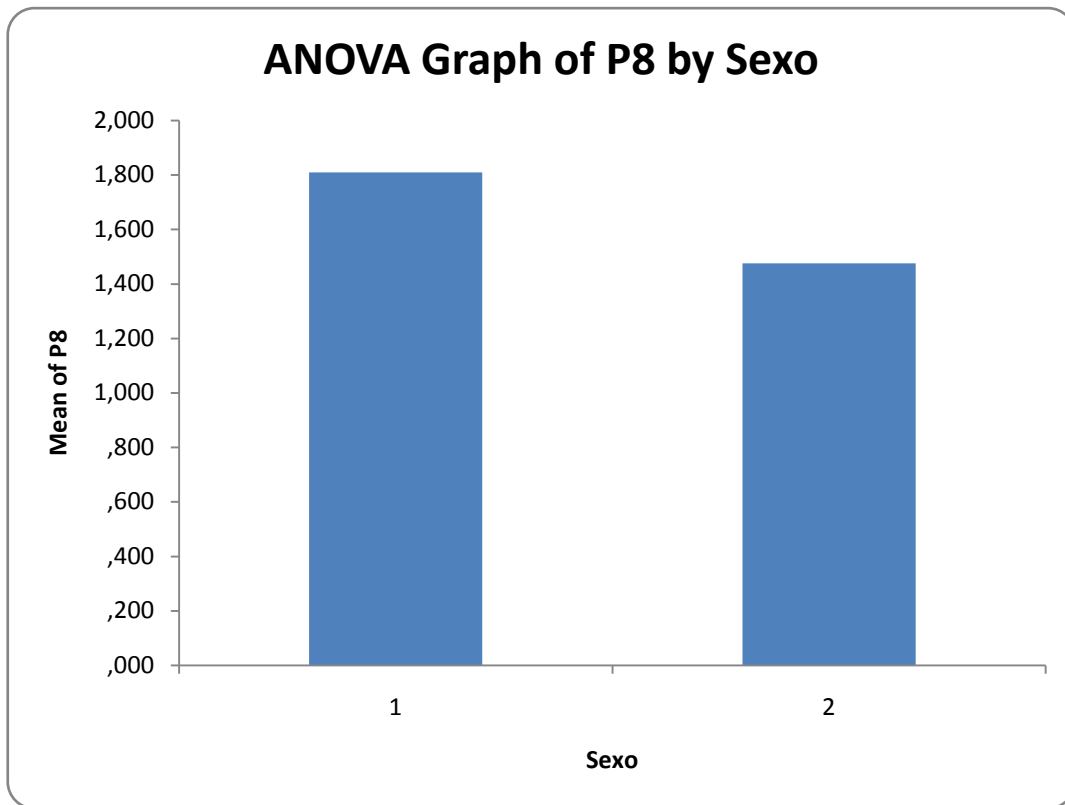
Sexo(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1	21	1,810	,402
2	21	1,476	,512

Source of Variance	ANOVA Table			
	SS	DF	MS	F
Between Groups	1,167	1,000	1,167	5,506
Within Groups	8,476	40,000	,212	
Total	9,643			

P ,024
Eta Squared ,121

The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly

Post Hoc tests not performed with less than 3 groups



12.3.4. ANOVA de relacionar la variable independiente “sexo” con la pregunta 13 del cuestionario (variable dependiente).

EZAnalyze ANOVA Report - ANOVA of P13 by Sexo

0 cases were removed due to missing data

Grand Mean 2,548
N 42

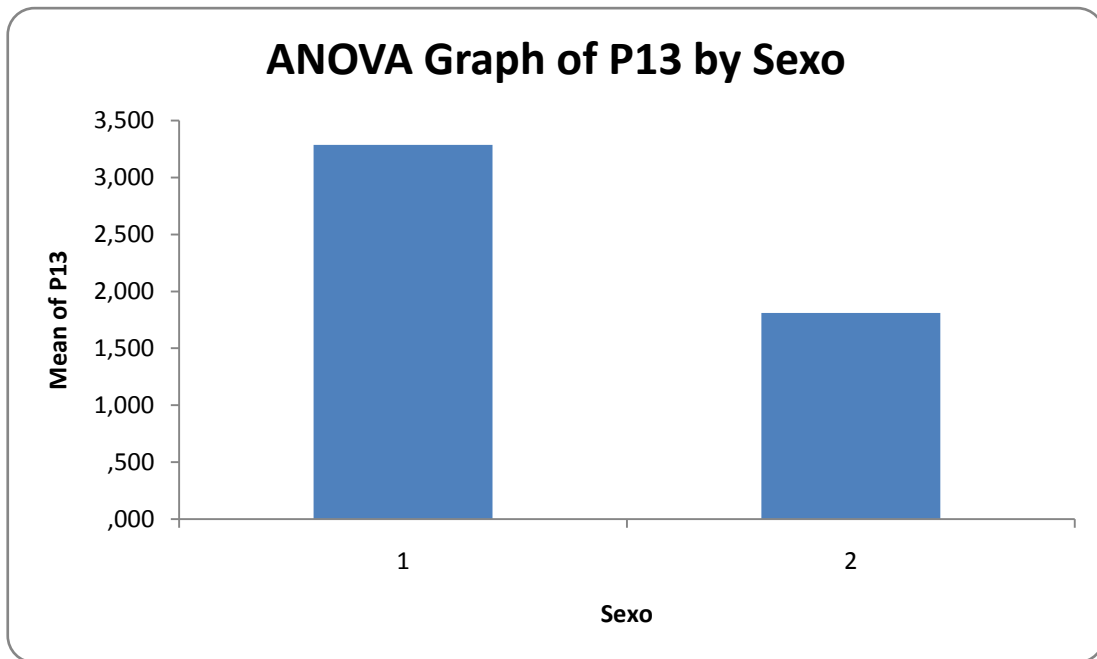
1: Sí, todos los que hago
2: Sí, si muchas horas/satisfacción
3: Algunas veces
4: No, nunca

Sexo(group)	N	Group Mean	Std Deviation
1	21	3,286	,845
2	21	1,810	,928

Source of Variance	ANOVA Table			
	SS	DF	MS	F
Between Groups	22,881	1,000	22,881	29,033
Within Groups	31,524	40,000	,788	
Total	54,405			
	P	,000		
	Eta Squared	,421		

The ANOVA results indicate that at least two of the groups differed significantly

Post Hoc tests not performed with less than 3 groups



12.4. “The Black Cat”. Edgar Allan Poe.

For the most wild, yet most homely narrative which I am about to pen, I neither expect nor solicit belief. Mad indeed would I be to expect it, in a case where my very senses reject their own evidence. Yet, mad am I not -- and very surely do I not dream. But to-morrow I die, and to-day I would unburthen my soul. My immediate purpose is to place before the world, plainly, succinctly, and without comment, a series of mere household events. In their consequences, these events have terrified -- have tortured -- have destroyed me. Yet I will not attempt to expound them. To me, they have presented little but Horror -- to many they will seem less terrible than barroques. Hereafter, perhaps, some intellect may be found which will reduce my phantasm to the common-place -- some intellect more calm, more logical, and far less excitable than my own, which will perceive, in the circumstances I detail with awe, nothing more than an ordinary succession of very natural causes and effects.

From my infancy I was noted for the docility and humanity of my disposition. My tenderness of heart was even so conspicuous as to make me the jest of my companions. I was especially fond of animals, and was indulged by my parents with a great variety of pets. With these I spent most of my time, and never was so happy as when feeding and caressing them. This peculiarity of character grew with my growth, and, in my manhood, I derived from it one of my principal sources of pleasure. To those who have cherished an affection for a faithful and sagacious dog, I need hardly be at the trouble of explaining the nature or the intensity of the gratification thus derivable. There is something in the unselfish and self-sacrificing love of a brute, which goes directly to the heart of him who has had frequent occasion to test the paltry friendship and gossamer fidelity of mere Man.

I married early, and was happy to find in my wife a disposition not uncongenial with my own. Observing my partiality for domestic pets, she lost no opportunity of procuring those of the most agreeable kind. We had birds, gold-fish, a fine dog, rabbits, a small monkey, and a cat.

This latter was a remarkably large and beautiful animal, entirely black, and sagacious to an astonishing degree. In speaking of his intelligence, my wife, who at heart was not a little tinctured with superstition, made frequent allusion to the ancient popular notion, which regarded all black cats as witches in disguise.

Not that she was ever serious upon this point -- and I mention the matter at all for no better reason than that it happens, just now, to be remembered.

Pluto -- this was the cat's name -- was my favorite pet and playmate. I alone fed him, and he attended me wherever I went about the house. It was even with difficulty that I could prevent him from following me through the streets.

Our friendship lasted, in this manner, for several years, during which my general temperament and character -- through the instrumentality of the Fiend Intemperance -- had (I blush to confess it) experienced a radical alteration for the worse. I grew, day by day, more moody, more irritable, more regardless of the feelings of others. I suffered myself to use intemperate language to my wife. At length, I even offered her personal violence. My pets, of course, were made to feel the change in my disposition. I not only neglected, but ill-used them. For Pluto, however, I still retained sufficient regard to restrain me from maltreating him, as I made no scruple of maltreating the rabbits, the monkey, or even the dog, when by accident, or through affection, they came in my way. But my disease grew upon me -- for what disease is like Alcohol ! -- and at length even Pluto, who was now becoming old, and consequently somewhat peevish -- even Pluto began to experience the effects of my ill temper.

One night, returning home, much intoxicated, from one of my haunts about town, I fancied that the cat avoided my presence. I seized him; when, in his fright at my violence, he inflicted a slight wound upon my hand with his teeth. The fury of a demon instantly possessed me. I knew myself no longer. My original soul seemed, at once, to take its flight from my body; and a more than fiendish malevolence, gin-nurtured, thrilled every fibre of my frame. I took from my waistcoat-pocket a pen-knife, opened it, grasped the poor beast by the throat, and deliberately cut one of its eyes from the socket ! I blush, I burn, I shudder, while I pen the damnable atrocity.

When reason returned with the morning -- when I had slept off the fumes of the night's debauch -- I experienced a sentiment half of horror, half of remorse, for the crime of which I had been guilty; but it was, at best, a feeble and equivocal feeling, and the soul remained untouched. I again plunged into excess, and soon drowned in wine all memory of the deed.

In the meantime the cat slowly recovered. The socket of the lost eye presented, it is true, a frightful appearance, but he no longer appeared to suffer

any pain. He went about the house as usual, but, as might be expected, fled in extreme terror at my approach. I had so much of my old heart left, as to be at first grieved by this evident dislike on the part of a creature which had once so loved me. But this feeling soon gave place to irritation. And then came, as if to my final and irrevocable overthrow, the spirit of PERVERSENESS. Of this spirit philosophy takes no account. Yet I am not more sure that my soul lives, than I am that perverseness is one of the primitive impulses of the human heart -- one of the indivisible primary faculties, or sentiments, which give direction to the character of Man. Who has not, a hundred times, found himself committing a vile or a silly action, for no other reason than because he knows he should not? Have we not a perpetual inclination, in the teeth of our best judgment, to violate that which is Law, merely because we understand it to be such? This spirit of perverseness, I say, came to my final overthrow. It was this unfathomable longing of the soul to vex itself -- to offer violence to its own nature -- to do wrong for the wrong's sake only -- that urged me to continue and finally to consummate the injury I had inflicted upon the unoffending brute. One morning, in cool blood, I slipped a noose about its neck and hung it to the limb of a tree; -- hung it with the tears streaming from my eyes, and with the bitterest remorse at my heart; -- hung it because I knew that it had loved me, and because I felt it had given me no reason of offence; -- hung it because I knew that in so doing I was committing a sin -- a deadly sin that would so jeopardize my immortal soul as to place it -- if such a thing were possible -- even beyond the reach of the infinite mercy of the Most Merciful and Most Terrible God.

On the night of the day on which this cruel deed was done, I was aroused from sleep by the cry of fire. The curtains of my bed were in flames. The whole house was blazing. It was with great difficulty that my wife, a servant, and myself, made our escape from the conflagration. The destruction was complete. My entire worldly wealth was swallowed up, and I resigned myself thenceforward to despair.

I am above the weakness of seeking to establish a sequence of cause and effect, between the disaster and the atrocity. But I am detailing a chain of facts -- and wish not to leave even a possible link imperfect. On the day succeeding the fire, I visited the ruins. The walls, with one exception, had fallen in. This exception was found in a compartment wall, not very thick, which stood about the middle of the house, and against which had rested the head of my bed. The plastering had here, in great measure, resisted the action of the fire -- a fact which I attributed to its

having been recently spread. About this wall a dense crowd were collected, and many persons seemed to be examining a particular portion of it with very minute and eager attention. The words "strange!" "singular!" and other similar expressions, excited my curiosity. I approached and saw, as if graven in bas relief upon the white surface, the figure of a gigantic cat. The impression was given with an accuracy truly marvelous. There was a rope about the animal's neck.

When I first beheld this apparition -- for I could scarcely regard it as less -- my wonder and my terror were extreme. But at length reflection came to my aid. The cat, I remembered, had been hung in a garden adjacent to the house. Upon the alarm of fire, this garden had been immediately filled by the crowd -- by some one of whom the animal must have been cut from the tree and thrown, through an open window, into my chamber. This had probably been done with the view of arousing me from sleep. The falling of other walls had compressed the victim of my cruelty into the substance of the freshly-spread plaster; the lime of which, with the flames, and the ammonia from the carcass, had then accomplished the portraiture as I saw it.

Although I thus readily accounted to my reason, if not altogether to my conscience, for the startling fact just detailed, it did not the less fail to make a deep impression upon my fancy. For months I could not rid myself of the phantasm of the cat; and, during this period, there came back into my spirit a half-sentiment that seemed, but was not, remorse. I went so far as to regret the loss of the animal, and to look about me, among the vile haunts which I now habitually frequented, for another pet of the same species, and of somewhat similar appearance, with which to supply its place.

One night as I sat, half stupified, in a den of more than infamy, my attention was suddenly drawn to some black object, reposing upon the head of one of the immense hogsheads of Gin, or of Rum, which constituted the chief furniture of the apartment. I had been looking steadily at the top of this hogshead for some minutes, and what now caused me surprise was the fact that I had not sooner perceived the object thereupon. I approached it, and touched it with my hand. It was a black cat -- a very large one -- fully as large as Pluto, and closely resembling him in every respect but one. Pluto had not a white hair upon any portion of his body; but this cat had a large, although indefinite splotch of white, covering nearly the whole region of the breast.

Upon my touching him, he immediately arose, purred loudly, rubbed against my hand, and appeared delighted with my notice. This, then, was the very creature of which I was in search. I at once offered to purchase it of the landlord; but this person made no claim to it -- knew nothing of it -- had never seen it before.

I continued my caresses, and, when I prepared to go home, the animal evinced a disposition to accompany me. I permitted it to do so; occasionally stooping and patting it as I proceeded. When it reached the house it domesticated itself at once, and became immediately a great favorite with my wife.

For my own part, I soon found a dislike to it arising within me. This was just the reverse of what I had anticipated; but -- I know not how or why it was -- its evident fondness for myself rather disgusted and annoyed. By slow degrees, these feelings of disgust and annoyance rose into the bitterness of hatred. I avoided the creature; a certain sense of shame, and the remembrance of my former deed of cruelty, preventing me from physically abusing it. I did not, for some weeks, strike, or otherwise violently ill use it; but gradually -- very gradually -- I came to look upon it with unutterable loathing, and to flee silently from its odious presence, as from the breath of a pestilence.

What added, no doubt, to my hatred of the beast, was the discovery, on the morning after I brought it home, that, like Pluto, it also had been deprived of one of its eyes. This circumstance, however, only endeared it to my wife, who, as I have already said, possessed, in a high degree, that humanity of feeling which had once been my distinguishing trait, and the source of many of my simplest and purest pleasures.

With my aversion to this cat, however, its partiality for myself seemed to increase. It followed my footsteps with a pertinacity which it would be difficult to make the reader comprehend. Whenever I sat, it would crouch beneath my chair, or spring upon my knees, covering me with its loathsome caresses. If I arose to walk it would get between my feet and thus nearly throw me down, or, fastening its long and sharp claws in my dress, clamber, in this manner, to my breast. At such times, although I longed to destroy it with a blow, I was yet withheld from so doing, partly by a memory of my former crime, but chiefly -- let me confess it at once -- by absolute dread of the beast.

This dread was not exactly a dread of physical evil -- and yet I should be at a loss how otherwise to define it. I am almost ashamed to own -- yes, even in this

felon's cell, I am almost ashamed to own -- that the terror and horror with which the animal inspired me, had been heightened by one of the merest chimæras it would be possible to conceive. My wife had called my attention, more than once, to the character of the mark of white hair, of which I have spoken, and which constituted the sole visible difference between the strange beast and the one I had destroyed. The reader will remember that this mark, although large, had been originally very indefinite; but, by slow degrees -- degrees nearly imperceptible, and which for a long time my Reason struggled to reject as fanciful -- it had, at length, assumed a rigorous distinctness of outline. It was now the representation of an object that I shudder to name -- and for this, above all, I loathed, and dreaded, and would have rid myself of the monster had I dared -- it was now, I say, the image of a hideous -- of a ghastly thing -- of the GALLOWS ! -- oh, mournful and terrible engine of Horror and of Crime -- of Agony and of Death !

And now was I indeed wretched beyond the wretchedness of mere Humanity. And a brute beast -- whose fellow I had contemptuously destroyed -- a brute beast to work out for me -- for me a man, fashioned in the image of the High God -- so much of insufferable wo! Alas! neither by day nor by night knew I the blessing of Rest any more! During the former the creature left me no moment alone; and, in the latter, I started, hourly, from dreams of unutterable fear, to find the hot breath of the thing upon my face, and its vast weight -- an incarnate Night-Mare that I had no power to shake off -- incumbent eternally upon my heart !

Beneath the pressure of torments such as these, the feeble remnant of the good within me succumbed. Evil thoughts became my sole intimates -- the darkest and most evil of thoughts. The moodiness of my usual temper increased to hatred of all things and of all mankind; while, from the sudden, frequent, and ungovernable outbursts of a fury to which I now blindly abandoned myself, my uncomplaining wife, alas! was the most usual and the most patient of sufferers.

One day she accompanied me, upon some household errand, into the cellar of the old building which our poverty compelled us to inhabit. The cat followed me down the steep stairs, and, nearly throwing me headlong, exasperated me to madness. Uplifting an axe, and forgetting, in my wrath, the childish dread which had hitherto stayed my hand, I aimed a blow at the animal which, of course, would have proved instantly fatal had it descended as I wished. But this blow was arrested by the hand of my wife. Goaded, by the interference, into a rage more

than demoniacal, I withdrew my arm from her grasp and buried the axe in her brain. She fell dead upon the spot, without a groan.

This hideous murder accomplished, I set myself forthwith, and with entire deliberation, to the task of concealing the body. I knew that I could not remove it from the house, either by day or by night, without the risk of being observed by the neighbors. Many projects entered my mind. At one period I thought of cutting the corpse into minute fragments, and destroying them by fire. At another, I resolved to dig a grave for it in the floor of the cellar. Again, I deliberated about casting it in the well in the yard -- about packing it in a box, as if merchandize, with the usual arrangements, and so getting a porter to take it from the house. Finally I hit upon what I considered a far better expedient than either of these. I determined to wall it up in the cellar -- as the monks of the middle ages are recorded to have walled up their victims.

For a purpose such as this the cellar was well adapted. Its walls were loosely constructed, and had lately been plastered throughout with a rough plaster, which the dampness of the atmosphere had prevented from hardening. Moreover, in one of the walls was a projection, caused by a false chimney, or fireplace, that had been filled up, and made to resemble the rest of the cellar. I made no doubt that I could readily displace the bricks at this point, insert the corpse, and wall the whole up as before, so that no eye could detect any thing suspicious.

And in this calculation I was not deceived. By means of a crow-bar I easily dislodged the bricks, and, having carefully deposited the body against the inner wall, I propped it in that position, while, with little trouble, I re-laid the whole structure as it originally stood. Having procured mortar, sand, and hair, with every possible precaution, I prepared a plaster which could not be distinguished from the old, and with this I very carefully went over the new brick-work. When I had finished, I felt satisfied that all was right. The wall did not present the slightest appearance of having been disturbed. The rubbish on the floor was picked up with the minutest care. I looked around triumphantly, and said to myself -- "Here at least, then, my labor has not been in vain."

My next step was to look for the beast which had been the cause of so much wretchedness; for I had, at length, firmly resolved to put it to death. Had I been able to meet with it, at the moment, there could have been no doubt of its fate; but it appeared that the crafty animal had been alarmed at the violence of my previous anger, and forebore to present itself in my present mood. It is impossible to

describe, or to imagine, the deep, the blissful sense of relief which the absence of the detested creature occasioned in my bosom. It did not make its appearance during the night -- and thus for one night at least, since its introduction into the house, I soundly and tranquilly slept; aye, slept even with the burden of murder upon my soul!

The second and the third day passed, and still my tormentor came not. Once again I breathed as a freeman. The monster, in terror, had fled the premises forever! I should behold it no more! My happiness was supreme! The guilt of my dark deed disturbed me but little. Some few inquiries had been made, but these had been readily answered. Even a search had been instituted -- but of course nothing was to be discovered. I looked upon my future felicity as secured.

Upon the fourth day of the assassination, a party of the police came, very unexpectedly, into the house, and proceeded again to make rigorous investigation of the premises. Secure, however, in the inscrutability of my place of concealment, I felt no embarrassment whatever. The officers bade me accompany them in their search. They left no nook or corner unexplored. At length, for the third or fourth time, they descended into the cellar. I quivered not in a muscle. My heart beat calmly as that of one who slumbers in innocence. I walked the cellar from end to end. I folded my arms upon my bosom, and roamed easily to and fro. The police were thoroughly satisfied and prepared to depart. The glee at my heart was too strong to be restrained. I burned to say if but one word, by way of triumph, and to render doubly sure their assurance of my guiltlessness.

"Gentlemen," I said at last, as the party ascended the steps, "I delight to have allayed your suspicions. I wish you all health, and a little more courtesy. By the bye, gentlemen, this -- this is a very well constructed house." (In the rabid desire to say something easily, I scarcely knew what I uttered at all.) -- "I may say an excellently well constructed house. These walls -- are you going, gentlemen? -- these walls are solidly put together;" and here, through the mere phrenzy of bravado, I rapped heavily, with a cane which I held in my hand, upon that very portion of the brick-work behind which stood the corpse of the wife of my bosom.

But may God shield and deliver me from the fangs of the Arch-Fiend! No sooner had the reverberation of my blows sunk into silence, than I was answered by a voice from within the tomb! -- by a cry, at first muffled and broken, like the sobbing of a child, and then quickly swelling into one long, loud, and continuous scream, utterly anomalous and inhuman -- a howl -- a wailing shriek, half of

horror and half of triumph, such as might have arisen only out of hell, conjointly from the throats of the damned in their agony and of the demons that exult in the damnation.

Of my own thoughts it is folly to speak. Swooning, I staggered to the opposite wall. For one instant the party upon the stairs remained motionless, through extremity of terror and of awe. In the next, a dozen stout arms were toiling at the wall. It fell bodily. The corpse, already greatly decayed and clotted with gore, stood erect before the eyes of the spectators. Upon its head, with red extended mouth and solitary eye of fire, sat the hideous beast whose craft had seduced me into murder, and whose informing voice had consigned me to the hangman. I had walled the monster up within the tomb!

