

CREAR, COLABORAR Y APRENDER CON INTERNET EN LENGUA EXTRANJERA: EL USO DE LA WEBQUEST

Carmen Solsona Martínez
Universidad de Zaragoza
csolsona@unizar.es

Resumen

El EEES establece entre sus objetivos cambios metodológicos e innovaciones docentes. En este sentido, creemos que el uso de Internet en general y de la actividad de la webquest en particular pueden constituir una metodología muy eficaz y altamente motivadora tanto para docentes como para estudiantes, aparte de favorecer un aprendizaje activo, significativo y colaborativo en clase de lengua extranjera. A lo largo del trabajo explicamos en qué consiste nuestro proyecto, fases, objetivos, resultados obtenidos y dificultades encontradas a lo largo del proceso, para terminar con una valoración de la actividad desde distintos puntos de vista y unas consideraciones finales que pueden ser útiles para el debate.

La estrategia didáctica de la WebQuest en el marco del EEES

La implantación del crédito europeo (*European Credit Transfer System*, ECTS)¹ ha supuesto una transformación en los planes de estudio y, sobre todo, un replanteamiento por parte del profesor de la metodología empleada en sus clases, que ahora tiene al alumno como protagonista del aprendizaje. De hecho, los créditos hacen referencia a las horas de trabajo personal del estudiante necesarias para conseguir los objetivos de un programa educativo, que incluye tanto los resultados de aprendizaje como la adquisición de competencias. Como sabemos, en esta unidad de medida se integran las horas teóricas y prácticas y todo el conjunto de las actividades académicas dirigidas, contando las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos marcados. El concepto de enseñanza al que responde este modelo es más amplio que el anterior y, en él, el profesor es responsable no solo de diseñar correctamente los objetivos para que el estudiante consiga una serie de competencias que han sido definidas previamente, sino también el encargado de planificar y considerar el conjunto de las actividades y experiencias educativas necesarias para conseguir dichos objetivos y su impacto en el tiempo del estudiante.

En este contexto, se hace necesaria la adopción de metodologías activas y colaborativas que procuren a los estudiantes experiencias de aprendizaje que lo impliquen activamente en un esfuerzo relevante y de colaboración con otros, para construir aprendizajes más significativos, estimulantes y satisfactorios. En este sentido, el uso de Internet, y la actividad de WebQuest en particular, nos parece una metodología muy eficaz por una serie de razones que comentaremos a continuación. Los objetivos del presente trabajo son, pues, los siguientes:

- Crear un proyecto de Webquest que favorezca el aprendizaje de la lengua italiana y que desarrolle competencias de distinto tipo (lingüísticas,

¹ “La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas” (R.D. 1125/2003).

instrumentales, interpersonales y sistémicas) para estudiantes de primer año del Grado en Filología Hispánica.

- Valorar en qué medida la actividad de la WebQuest favorece el aprendizaje significativo y colaborativo en clase de lengua extranjera.
- Determinar si potencia el pensamiento crítico y creativo del estudiante y cómo lo hace.
- Analizar el papel del profesor y del estudiante en este tipo de actividad para que sea exitosa.
- Analizar las fortalezas y debilidades de este tipo de metodologías activas en el seno de las tecnologías de la información y la comunicación.

¿Qué es una WebQuest? Es abundante la bibliografía existente sobre Webquests (especialmente en la red): qué características debe reunir, cómo se diseña, qué elementos debe contener, cuál es su objetivo principal y qué cosas se deben tener en cuenta a la hora de proponer este tipo de actividad². Nos limitaremos, por tanto, a definir simplemente en qué consiste y a enumerar los elementos que la componen, para pasar inmediatamente a explicar la nuestra.

Una Webquest (WQ) es un tipo de actividad didáctica que consiste en una investigación guiada, con recursos que proceden principalmente de Internet, aunque no solo de la red. Promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo, la creatividad y la autonomía de los estudiantes. La evaluación de la actividad es parte integrante de la misma y puede llevarse a cabo por distintos agentes del proceso. Una WebQuest se compone de seis partes esenciales: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión.

Presentación del proyecto

Contexto y participantes

Antes de llevar a cabo cualquier actividad educativa, es necesario que el docente se marque los objetivos que persigue y que tenga en cuenta el contexto de enseñanza-aprendizaje y los participantes. En nuestro trabajo, presentamos una experiencia didáctica con alumnos de primer año del Grado en Filología Hispánica, que cursan la asignatura anual *Segunda lengua: lengua italiana* de 12 créditos ECTS en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza³. Se trata de un grupo con 23 alumnos matriculados, de los cuales 15 tomaron parte en la actividad⁴. La composición del grupo, en cuanto a nacionalidades (cuatro alumnas francesas, dos alumnos ingleses y dos irlandeses –todos ellos estudiantes Erasmus- y el resto españoles), determinó en buena medida el tema y la tarea de la WQ.

² El primer modelo de WebQuest se desarrolló hace más de 15 años en la Universidad Estatal de San Diego por Bernie Dodge y su colega Tom March. La bibliografía esencial hace referencia, por tanto, en primer lugar a estos autores: Dodge (1995, 1995/1997, 1998, 2001/2004, 2002, 2005), March (1998, 1997/2005, 2000/2004). A nosotros nos han especialmente útiles las páginas siguientes:

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7374;

<http://webquest.org/index.php>;

<http://www.isabelperez.com/webquest>;

<http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0010>.

³ trabajo individual sobre cine en italiano.

³ dentro de los 60 créditos en Formación Básica que prevé el Grado. La actividad propuesta supone 1 crédito ECTS. El alumno comienza de cero en italiano y adquiere un nivel A2 (MCERL) al finalizar la asignatura.

⁴ La realización del trabajo constituye el 10% de la nota final de la asignatura. La mayoría de los alumnos que asisten a clase eligieron como trabajo la WQ; 3 alumnos eligieron la otra propuesta de trabajo, que consistió en un trabajo individual sobre cine en italiano.

La experiencia ha consistido en el diseño de un proyecto de WebQuest, en su puesta en práctica, y en su posterior valoración por parte de los distintos agentes que han intervenido en el proceso (alumno, grupo y profesora) respecto del trabajo desarrollado (organización, participación, recursos) y del producto final. La actividad se enmarca dentro de un modelo educativo mixto o *blended-teaching*, en el que las tareas diseñadas en el entorno web están íntimamente relacionadas con el aprendizaje y las actividades desarrolladas en las clases presenciales. La plataforma de formación que hemos utilizado para dar soporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje en red ha sido Moodle.

Objetivos

Los objetivos que se persiguen son, en primer lugar, de tipo lingüístico:

- Desarrollar la competencia de comprensión lectora (comprender el sentido general e informaciones específicas de textos escritos sencillos de nivel A2 según el MCERL).
- Desarrollar la competencia de comprensión oral (comprender el sentido general e informaciones específicas de textos orales sencillos de nivel A2 según el MCERL).
- Desarrollar la competencia de producción oral (producir textos orales sencillos de un nivel A2 según el MCERL).
- Desarrollar la competencia de producción escrita (producir textos escritos sencillos de un nivel A2 según el MCERL).
- Consolidar y ampliar el léxico básico relativo a los campos semánticos del tiempo libre, familia, universidad y trabajo.

Además, con la actividad propuesta se pretende desarrollar capacidades de tipo instrumental (capacidad de búsqueda, tratamiento, síntesis y difusión de la información en italiano; capacidad de organizar y planificar el trabajo; capacidad de manejar nuevas tecnologías), de tipo interpersonal (capacidad de trabajar en equipo y de forma autónoma, capacidad de trabajar en un contexto internacional valorando el esfuerzo propio y ajeno, capacidad de crítica y de autocrítica) y de tipo sistémico (capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica, capacidad de planificación y gestión del tiempo, capacidad de valorar la calidad, de tomar decisiones, de desarrollar ideas nuevas y plasmarlas en proyectos).

Fases de la actividad

La actividad se ideó a lo largo del primer cuatrimestre del curso académico 2010-11 con el propósito de implantarla en el segundo, una vez que los alumnos habían asimilado los aspectos fonético-fonológicos, morfosintácticos y discursivos necesarios para llevar a cabo la actividad.

El primer paso fue, por tanto, decidir el tema de la WebQuest (*Come sono i giovani europei del secolo ventunesimo: somiglianze e contrasti tra i diversi paesi*)⁵, plantear el tipo de tarea que les íbamos a pedir a nuestros alumnos (la elaboración de un reportaje por grupo, tres en total⁶), definir los roles que tendrían que desempeñar los alumnos⁷ (serían informantes de la realidad de sus países respecto al tema del que

⁵ *Cómo son los jóvenes europeos del siglo XXI: semejanzas y diferencias entre los distintos países*. Toda la WQ estaba redactada en italiano.

⁶ Se les dijo que eran un grupo de periodistas de distintas nacionalidades y que tenían que elaborar tres reportajes para la revista italiana online *Panorama*. Dentro del tema principal sobre cómo son los jóvenes europeos, la revista propuso a sus periodistas la elaboración de tres reportajes: tiempo libre (un grupo), familia (segundo grupo), y formación universitaria y trabajo (tercer grupo).

⁷ La rica presencia de alumnos extranjeros Erasmus permitió dar credibilidad a la tarea ideada. La consigna para formar los grupos era que en cada uno hubiese cinco alumnos, de los cuales uno –como mínimo– tenía que tener el francés como lengua materna y otro el inglés; el resto eran españoles. En cada

se ocupaban y, a su vez, entrevistadores de la realidad de los países del resto de los compañeros y de la realidad italiana). A continuación, buscamos en red los recursos en italiano que podrían serles necesarios para desempeñar la tarea.

Era el momento de dar forma a nuestra WQ⁸, redactando un comienzo corto y atractivo que constituyera la *Introducción*, la primera parte de toda WQ. Puesto que el objetivo era ofrecer al alumno información básica sobre el tema, el objetivo y contenido de la actividad y, sobre todo, motivar al estudiante para que se interesase por la tarea, esta parte consistió en una presentación general sobre la edad para considerar joven a una persona, porcentaje de jóvenes en Europa, y en una serie de preguntas para las que, a lo mejor, por desconocimiento, todavía no tenían respuesta (¿Son muy distintos los jóvenes de los distintos países de Europa? ¿Cómo pasan el tiempo libre, cómo se divierten? ¿A qué edad suelen independizarse? ¿Cuáles son sus preocupaciones principales? ¿Qué importancia les dan a los estudios, al conocimiento de lenguas? ¿Qué estudios tienen más y menos salidas en cada país?, etc.). El tema afectaba directamente a todos los alumnos, pues todos ellos se encuentran entre los 96 millones de jóvenes que hay en Europa y, además, ya habían demostrado en clase interés por la vida de los compañeros Erasmus cuando se abordaron los temas de horarios de comidas, tiendas, tiempo libre, estudios, etc. Dada la heterogeneidad del grupo en cuanto a nacionalidad, la actividad propuesta permitía dar protagonismo a cada alumno, que se convertía en el informante de primera mano de la realidad de su país.

A continuación, redactamos la *Tarea*, que constituye la segunda parte de la WQ. Aquí tuvimos que tener en cuenta el tiempo que estimábamos iba a costarle al alumno realizar la actividad, redactarla de manera que pareciera una tarea real y que resultase retadora. Además, la tarea tenía que consistir en elaborar un producto nuevo con la información que previamente habían tenido que leer, entender, resumir, seleccionar y comparar, abordando distintas perspectivas, por lo que la tarea propuesta fue la siguiente: Sois un grupo de periodistas de distintas nacionalidades y habéis recibido el encargo de elaborar distintos reportajes para la revista italiana online *Panorama*. En concreto, la revista quiere tres reportajes distintos dentro del tema principal de *Cómo son los jóvenes europeos del siglo XXI*: uno sobre el tiempo libre, (dónde van cuando salen, cómo les gusta divertirse, qué deportes practican, etc.), otro sobre la familia (cuál es el tipo de familia más frecuente, número de hijos, edad en la que estos se independizan, horarios de comidas, de trabajo, relación con los parientes más cercanos, etc.), y sobre la formación universitaria y el trabajo (cuáles son los estudios con mayores y menores posibilidades de encontrar trabajo, qué trabajos son los más demandados, cuáles son las principales dificultades y retos de los jóvenes, etc.). Cada grupo de 5 personas se encargaba de un reportaje, que sería expuesto en clase en power point al resto de los compañeros. La tarea ideada, por tanto, favorecía el trabajo en grupo y estimulaba la creatividad de los participantes, puesto que no exigía en absoluto una solución única. Especificamos también que la tarea, considerada en su totalidad (presentación, elaboración, evaluación y exposición en clase), tendría una duración máxima de 20 horas. Se les ofreció el poder utilizar para sus reportajes una grabadora digital y una cámara de vídeo⁹.

grupo, por tanto, tenía que haber alumnos de tres lenguas maternas distintas -español, francés e inglés- y de tres/cuatro nacionalidades distintas -España, Francia, Inglaterra e Irlanda.

⁸ En <http://www.isabelperez.com/webquest/taller/qwebquest3.htm> se recogen los pasos a seguir en el diseño de una WebQuest; en <http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php> se ofrecen sugerencias para ir elaborando cada una de las partes.

⁹ Además de poderles resultar útiles (para grabar las entrevistas, por ejemplo), contribuía a dar mayor realismo al encargo; al fin y al cabo, se trataba de periodistas que tenían que elaborar unos reportajes.

El tercer paso de la WQ, el *Proceso*, consiste en el conjunto de subtareas o pasos¹⁰ que el estudiante tendrá que seguir para resolver la *Tarea* planteada. En cada uno de estos pasos se desarrolla una serie de competencias o habilidades, como veremos a continuación. Conviene que en la descripción del proceso se detallen las subtareas de forma clara, se indiquen los recursos de los que dispone el estudiante para realizarlas y los aspectos en los que deberá centrar su atención, indicando también si los pasos indicados son de obligado cumplimiento o sugerencias para cumplir con éxito la tarea requerida. En nuestro caso, las subtareas estaban relacionadas con los objetivos señalados previamente –además de existir una correspondencia lógica con la *Tarea* final-, es decir, para desarrollar la competencia lectora, una subtarea consistió en leer de forma comprensiva los textos seleccionados en el apartado *Recursos*, donde figuraban las páginas web con una breve indicación de su contenido; otra subtarea, en este caso opcional, consistía en encontrar en la red alguna información adicional relacionada con el tema del reportaje (en la red, en periódicos o revistas italianos, o en cualquier otra fuente). Para desarrollar la competencia de comprensión oral, disponían en *Recursos* de vídeos de YouTube de breve duración sobre los temas seleccionados, que podían orientarlos para la *Tarea* final. También se mostraba como subtarea (obligatoria) la realización de entrevistas a un representante como mínimo de cada país (España, Francia, Inglaterra o Irlanda e Italia) para conocer de primera mano la realidad de cada uno en lo referente al tema asignado a cada grupo; en el caso de Italia, tenían que entrevistar a un italiano/una italiana¹¹, desarrollando con esta subtarea las habilidades de producción oral y escrita y de comprensión oral. El desarrollo de la producción oral también se fomentaba con la exposición de los reportajes al resto de los grupos. En la resolución de cada subtarea se pretendía consolidar y ampliar el léxico referente a los campos señalados (tiempo libre, familia, universidad y trabajo).

En *Recursos*, como ya hemos adelantado, les ofrecimos los sitios web en italiano que podrían serles útiles para desempeñar la *Tarea*, tanto de tipo informativo (textos escritos de una extensión media-breve sobre cada uno de los temas que tenían que elaborar, vídeos de Youtube sobre esos temas, direcciones web de los principales periódicos y revistas italianos), de tipo lingüístico (correctores ortográficos, conjugadores de verbos, resolución de dudas gramaticales, diccionarios italianos online, diccionarios de sinónimos y antónimos en italiano), como de tipo socio-relacional (una página para conocer a gente italiana). Esta fue la fase más laboriosa, pues en ella el profesor tiene que buscar y encontrar información válida y relevante para la *Tarea* señalada, que esté vigente y, al mismo tiempo, que se ajuste al nivel de lengua de los estudiantes. Además, la información debe ofrecer al estudiante la posibilidad de abordar la *Tarea* desde distintos puntos de vista (dicho de otra manera, debe permitirle contrastar, analizar y comparar los datos que proceden de fuentes distintas). La profesora abrió tres foros distintos en Moodle, uno por grupo, para compartir información o para lo que los alumnos considerasen necesario cuando la comunicación no pudiera ser sincrónica.

La fase de *Evaluación* también requiere bastante dedicación y tiempo por parte del profesor. En nuestro caso, dijimos que el trabajo final se valoraría teniendo en

¹⁰ El “andamiaje” según Dodge (1995).

¹¹ Son numerosos los estudiantes italianos Erasmus en la Universidad de Zaragoza y, en concreto, en la Facultad de Letras. Para facilitar la tarea, la profesora invitó a tres estudiantes italianos en horario de clase, una vez que los grupos habían preparado las preguntas para la entrevista. No obstante, los tres grupos entrevistaron a su vez a compañeros italianos con los que compartían otras asignaturas (los integrantes de un grupo incluso contactaron con italianos en la red y les propusieron responder a las preguntas de la entrevista, a lo que accedieron gustosos, y con los que acabaron chateando después de la actividad) y, en la evaluación final, señalaron que fue uno de los aspectos de la WQ con el que más disfrutaron y aprendieron.

cuenta los siguientes aspectos: corrección ortográfica, léxica y morfosintáctica; corrección y exhaustividad en el contenido; capacidad de síntesis; capacidad de selección, reelaboración y ampliación de las fuentes de información; creatividad y originalidad; participación e implicación en el trabajo cooperativo; exposición clara y atractiva. Creamos dos rúbricas o matrices de valoración¹², una para ser utilizada por la profesora respecto del trabajo desempeñado por cada uno de los grupos (corrección lingüística, contenido, recursos y exposición), y otra para que cada alumno se evaluara (respecto de la organización y trabajo de grupo, participación e implicación, recursos utilizados y producto final). Establecimos en ambas rúbricas diferentes niveles de calidad (cuatro) para cada uno de los criterios de desempeño.

La última fase de la WQ consiste en la *Conclusión*, donde se resume la experiencia, se reflexiona sobre lo que se ha aprendido y cómo se ha hecho, y se anima a seguir aprendiendo. Invitamos a los alumnos a que contestaran un Cuestionario, voluntario y anónimo, para recavar información sobre el grado de satisfacción de la actividad, aprovechamiento, dificultades encontradas y posibles mejoras.

Conclusiones

Por parte del profesor, el hecho de elaborar y aplicar por primera vez esta actividad didáctica en clase supone un reto. En primer lugar, por el tiempo invertido en su realización ya que, en mi caso particular, me llevó bastante más tiempo del que pensé inicialmente (reunir un conjunto satisfactorio de fuentes válidas para la tarea, consultar WQ ya hechas, pulir aspectos que surgieron tras mi evaluación crítica con ayuda de lecturas¹³, etc.) y, también, por la incertidumbre de no saber si la actividad propuesta iba a dar los resultados esperados, tanto de aprendizaje como de satisfacción.

La evaluación efectuada por los alumnos (autoevaluación), así como el cuestionario, dieron cumplida respuesta a este temor. Los alumnos reflexionaron sobre lo que habían aprendido (contenidos lingüísticos y culturales asimilados, vocabulario) y reconocieron que la actividad les había hecho repasar los contenidos vistos y también valoraron conocimientos de tipo transversal (ya que se tenían que evaluar respecto del compromiso individual con la tarea propuesta y respecto del trabajo en grupo) y de tipo instrumental (uso de los recursos). En general, los alumnos fueron críticos con el propio trabajo y reconocieron la dificultad inicial de trabajar en equipo y repartir las tareas, no en fases posteriores, cuando se habían familiarizado con el tema y habían cogido confianza con sus compañeros. Para todos ellos, era la primera vez que realizaban esta actividad y reconocieron estar muy satisfechos porque se habían divertido y porque habían aprendido de forma práctica.

La actividad realizada nos ha parecido muy útil por distintos motivos. En primer lugar, para los alumnos se trata de una actividad atractiva, porque parece una tarea real y porque la información que tienen que procesar es real (direcciones web, periódicos y revistas, vídeos). Está perfectamente insertada en el currículo y es una manera entretenida de repasar los contenidos trabajados durante el curso. Se trata, al mismo tiempo, de una actividad muy completa, porque con ella el alumno ejercita distintas habilidades cognitivas (conocer, comprender, aplicar lo aprendido,

¹² Véase Anexo 1 y Anexo 2. Las rúbricas del profesor y del alumno tenían un peso del 70% y del 30% respectivamente.

¹³ Especialmente útiles fueron los trabajos siguientes: “Cómo elaborar una WebQuest de calidad y realmente efectiva” (2005) en <http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php>, donde se repasan los errores más frecuentes de cada apartado de una WQ y sugerencias para evitarlos o corregirlos; Pérez Torres (2006b: 160); “Cinco reglas para escribir una fabulosa WebQuest” de Dodge (2004) en <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0010>; Adell (2004); Area Moreira (2004).

seleccionar, analizar, comparar, crear algo nuevo)¹⁴. En segundo lugar, el hecho de que cada alumno sea informante de la realidad de su propio país lo hace sentir protagonista y responsable de la información que transmite, al tiempo que fomenta su confianza porque se sabe conocedor de dicha realidad, lo que hace que esté motivado y se implique en la actividad. Contribuye a desarrollar procesos de pensamiento superior (comprensión, análisis, síntesis, contraste de la información), al implicar al alumno en la resolución de una tarea, activando su conocimiento previo a partir de unos recursos que se le ofrecen. Se trata de una actividad muy completa en el campo de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, porque permite desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas de base en la lengua en la que se ofrecen los recursos. Asimismo, desarrolla la creatividad, porque no existe una única solución a la tarea propuesta; fomenta la asunción de distintos puntos de vista, lo que sin duda es enriquecedor; fomenta la autogestión del aprendizaje, ya que el alumno planifica y desarrolla la tarea; desarrolla habilidades interpersonales de interacción entre hablantes de distintos países y culturas que elaboran un trabajo en la lengua extranjera que todos están aprendiendo.

El uso de las TIC permite buscar información, comunicarnos en cualquier momento y situación, lo que favorece un contexto de enseñanza superior en el que los alumnos pueden ampliar mucho sus conocimientos, así como su competencia comunicativa en lengua extranjera. Su uso, no obstante, invita al docente a una constante actualización y a una revisión de sus programaciones.

Bibliografía

Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuests. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17, http://www.uib.es/depart/qte/edutece/revelec17/adell_16a.htm

Area Moreira, M. (2004). Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en Internet. *Quaderns Digitals* 33, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7374

Boletín Oficial del Estado, Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre (18/09/2003)

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. Dillenbourg, P. (ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1-19.

Dodge, B. (1995). WebQuest: A technique for Internet-based learning, *Distance Educator*, 1, vol. 2, 10-13.

Dodge, B. (1995/1997). Some thoughts about WebQuests. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html <31/03/2011>

Dodge, B. (1998). Building blocks of a WebQuest. <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm> <31/03/2011>

¹⁴ Véase Pérez Torres (2006a).

Dodge, B. (2001). Five rules for writing a great webquest. *Learning and Leading with Technology*, 28 (8), 6-9.

Dodge, B. (2001 en inglés, 2004 en español). Cinco reglas para escribir una fabulosa WebQuest. Publicado por EDUTEKA <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0010> <04/04/2011>

Dodge, B. (2002). WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks. <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> <31/03/2011>

Dodge, B. (2005). The WebQuest Design Process. <http://webquest.sdsu.edu/designsteps/index.html> <31/03/2011>

Dodge, B. (2007). WebQuest.org. <http://webquest.org/index.php> <31/03/2011>

EDUTEKA. (2002). Las WebQuest y el Uso de la Información. <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0010> <31/03/2011>

EDUTEKA. (2005). Cómo elaborar una WebQuest de calidad o realmente efectiva. <http://www.eduteka.org/WebQuestLineamientos.php> <04/04/2011>

Guitert, M., Romeo, T., Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, (1). http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.html

Johnson D. W. y Johnson R. T. (2000). Cooperative learning. <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm> <04/04/2011>

March, T. (1997/2005). Working the Web for Education. <http://tommarch.com/writings/theory.php> <31/03/2011>

March, T. (1998a). Why WebQuests? An introduction. http://tommarch.com/writings/intro_wq.php <31/04/2011>

March, T. (2000/2004). Mantengámoslas Reales, Ricas y Relevantes. *Quaderns Digitals.net*. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7358

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Pérez Torres, I. (1997-2010). Definición y atributos de la WebQuest según la perspectiva de Tom March. <http://www.isabelperez.com/webquest/taller/l2/march.htm> <05/04/2011>

Pérez Torres, I. (1997-2010). <http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm>

Pérez Torres, I. (1997-2010). Diseño de WebQuests. <http://www.isabelperez.com/webquest/taller/qwebquest3.htm> <31/03/2011>

Pérez Torres, I. (2006a). WebQuests: Habilidades cognitivas. http://www.isabelperez.com/webquest/jornadas_wq.ppt#1 <04/04/2011>

Pérez Torres, I. (2006b). Un modelo de WebQuest para la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua. C. Pérez Lasanta (ed.), *Fundamentos teórico-prácticos de ADELX: una investigación sobre la evaluación y el desarrollo de la competencia léxica a través de las nuevas tecnologías*. Granada: Comares, 155-178.

Cuestiones y consideraciones para el debate

Recogemos, a continuación, una serie de consideraciones para el debate:

- ¿Favorece la WQ el aprendizaje colaborativo? Como afirma Dillenbourg (1999: 1-2), partiendo de una definición ampliamente consensuada en la que se entiende por aprendizaje colaborativo *una situación en la que dos o más personas se disponen a aprender algo juntos*, habría que aclarar las dimensiones tanto de grupo (tamaño, formas de crearlos), como de aprendizaje (duración y contenido), y de colaboración (¿entre iguales o también con el profesor?, ¿realizando las mismas acciones o distintas?, ¿con la misma meta o diferente?, ¿de forma sincrónica o asíncrona?). La colaboración implica interactividad y negociación, es decir, las acciones de los participantes influyen en los procesos cognitivos del resto de los miembros del grupo y las decisiones no se imponen sino que se evalúan y se negocian. En este sentido, con la actividad de la WQ podemos hablar de aprendizaje colaborativo, porque privilegia la interacción recíproca entre alumnos en torno a metas compartidas. Las opiniones de todos los países implicados son importantes, puesto que se trata de comparar unas culturas con otras respecto de unos aspectos concretos, pero los resultados no pueden quedar aislados sino que hay que darles una estructura orgánica.
- ¿Favorece el aprendizaje significativo? Sí, porque se trata de un tema que les afecta directamente, sobre temas que les son relevantes y porque lo aprendido durante el curso se aplica directamente en la realización del trabajo.
- ¿Qué papel debe asumir el profesor en este tipo de actividades? El profesor debe ser facilitador del aprendizaje pero no controlador, puesto que se trata de una actividad libre aunque guiada. Es el principal responsable de proporcionar los recursos, aunque no el único. Ha de potenciar la autonomía de los aprendices, ayudándolos pero, al mismo tiempo, incentivándolos para que encuentren soluciones a los retos que se les vayan presentando. Es el agente principal para promover la interacción, la responsabilidad individual y de grupo, las competencias interpersonales y de grupos pequeños y la interdependencia positiva (el éxito no se consigue sin los demás), elementos que favorecen un ambiente exitoso de aprendizaje colaborativo, según Johnson y Johnson (2000).
- ¿Qué aspectos conviene tener en cuenta al proponer este tipo de actividad? Conviene tener en cuenta el número de alumnos, pues es determinante que los grupos sean reducidos ya que, si no, nos arriesgamos a que la experiencia se haga demasiado larga, repetitiva y pierda su atractivo. También es necesario dedicar un tiempo en clase a la formación de los grupos, dejándoles un tiempo para que compartan las primeras ideas y organicen el trabajo y el reparto de

tareas¹⁵. En esta sesión conviene explicar con detalle en qué consiste la actividad, los recursos de los que disponen y los criterios de evaluación. También hay que poner especial cuidado en que la actividad no supere la carga lectiva establecida, ya que es fácil correr ese riesgo al tratarse de una actividad abierta que podría siempre ampliarse y enriquecerse.

- ¿A qué tipo de evaluación debe someterse este tipo de actividades? ¿Quién debe hacerla? Las matrices de valoración o rúbricas son muy útiles para evaluar este tipo de actividad, ya que informan sobre el grado de consecución de los objetivos predefinidos en cada uno de los apartados que se toman en consideración, desde sobresaliente hasta insuficiente. La evaluación puede llevarla a cabo el profesor, que es quien conoce la materia, la actividad y el grado de consecución de buena parte de los objetivos establecidos y, sobre todo, conviene que la haga también el propio estudiante, bien individualmente, en grupo, o de ambas formas, para que reflexione sobre la calidad del producto final y sobre el desarrollo de las fases de la actividad. En este sentido, es muy importante dedicar un tiempo en la primera sesión presencial de la actividad a la evaluación a la que se someterá al alumno al término de la actividad, así sabe a qué aspectos debe dedicar importancia y tiene presente desde el máximo grado de consecución del objetivo hasta el mínimo, lo que sin duda lo implica en la gestión de su propio aprendizaje.
- ¿Qué competencias desarrolla particularmente este tipo de actividad? En clase de lenguas extranjeras, desarrolla principalmente competencias de tipo lingüístico (comprensión y producción de textos orales y escritos del nivel correspondiente en lengua extranjera). Al tratarse de una actividad en grupo, desarrolla también competencias de tipo interpersonal y, al basarse en fuentes en red, desarrolla también competencias de tipo instrumental (búsqueda y transformación de la información).

¹⁵ Como señalan Guitert, Romeo y Pérez-Mateo (2007: 5), la formación del grupo de trabajo y el establecimiento de los primeros acuerdos es una fase muy importante para el óptimo desarrollo del proyecto en entornos virtuales.

Anexo 1: Rúbrica para la autoevaluación

	Eccellente	Buono	Sufficiente	Insufficiente
Organizzazione e lavoro di gruppo	Il gruppo si è saputo organizzare in modo operativo ed efficace. I compiti sono stati definiti e divisi correttamente.	Il gruppo non si è organizzato in modo efficace in tutte le fasi del lavoro, anche se la divisione del lavoro si è fatta in modo corretto o, almeno, è stata rispettata.	Il gruppo non si è organizzato in modo operativo. La divisione dei compiti ha causato alcuni problemi o tensioni.	Il gruppo non si è organizzato e ha trovato seri problemi nell'individuare la divisione dei compiti.
Partecipazione e coinvolgimento	Tutti i membri del gruppo hanno partecipato attivamente al lavoro e hanno mostrato entusiasmo e curiosità.	Il lavoro ha suscitato interesse e curiosità ma non a tutti i membri del gruppo. Non tutti hanno partecipato con lo stesso interesse.	La partecipazione dei membri è stata in genere scarsa. La motivazione è stata scarsa.	Il lavoro non ha suscitato né interesse, né motivazione ed è risultato noioso per tutto il gruppo.
Risorse	Tutti i membri del gruppo hanno consultato i link offerti. Tutti i membri hanno reperito dei materiali (altri link, fonti, immagini, ecc.) molto pertinenti con l'obiettivo del lavoro.	Non tutti i membri del gruppo hanno consultato i link offerti. Non tutti i membri hanno reperito dei materiali (altri link, fonti, immagini, ecc.).	Non tutti i membri del gruppo hanno consultato i link offerti. Non hanno trovato delle fonti pertinenti con ciò che richiedeva il compito.	Il gruppo non ha consultato le risorse offerte. Il gruppo ha consultato le risorse ma non ha saputo usarle. Non hanno reperito materiale diverso da quello offerto dall'insegnante.
Prodotto finale	Il prodotto presentato corrisponde correttamente al compito (è completo, ricco di informazioni, ben strutturato, presentazione originale)	Il prodotto presentato è buono ma non del tutto completo, o poco accattivante, o le informazioni sono poche o superficiali.	Il prodotto è adeguato ma superficiale (sia per contenuto, sia perché mancano delle informazioni, ecc.)	Il prodotto finale è disorganico, povero di informazioni, privo di originalità, ecc.

Anexo 2: Rúbrica de valoración por parte del profesor

	Eccellente	Buono	Sufficiente	Insufficiente
Correttezza	Il lavoro non presenta errori di ortografia, né di grammatica o sintassi (secondo i contenuti del primo livello di italiano). Il lessico utilizzato è appropriato.	Il lavoro presenta alcuni errori di ortografia, di grammatica o sintassi (secondo i contenuti del primo livello di italiano). Il lessico utilizzato è corretto.	Il lavoro presenta degli errori di diverso tipo. Il lessico è elementare e generalmente è usato in modo corretto.	Il lavoro presenta numerosi errori di ortografia, grammatica o sintassi. Lessico elementare e usato in modo scorretto.
Contenuto	Il lavoro risponde al compito richiesto in modo efficace e soddisfacente. Alto livello di approfondimento. Ottimo livello di elaborazione e completezza dei contenuti che vengono presentati in modo coeso e coerente.	Il lavoro risponde al compito richiesto anche se non in un modo esauriente. Livello medio di approfondimento. Buona aderenza dei contenuti al tema ed espressi in modo chiaro.	Il lavoro risponde al compito richiesto anche se in modo superficiale. Pochi contenuti o poco pertinenti al tema.	Il lavoro non risponde al compito richiesto. Contenuti scarsi o poco chiari o poco informativi.
Risorse	Hanno consultato le risorse offerte dimostrando capacità critica e capacità di sintesi. Hanno approfondito e ampliato le risorse offerte con delle informazioni molto utili e rilevanti. Le risorse aderiscono al tema proposto.	Hanno consultato le risorse offerte. Hanno ampliato le risorse con delle informazioni essenziali e utili.	Si sono limitati a consultare i materiali proposti dall'insegnante. Non offrono altri materiali o altre informazioni o quelle che offrono non sono pertinenti o aderenti al tema.	La consultazione dei materiali proposti non è stata fatta o è stata fatta in modo scorretto. Non offrono altri materiali o altre informazioni.
Esposizione	In modo chiaro, scorrevole, coinvolgente e originale.	In modo chiaro e corretto in linea di massima.	Con una limitata efficacia espressiva.	In modo poco chiaro, noioso.