

Elaboración y evaluación de una *webquest* como actividad integradora de las competencias básicas de educación secundaria en la enseñanza del FLE

Creating and assessing a *webquest* as an inclusive activity for teaching basic competences in secondary schools in FLE

M^a JOSÉ ARÉVALO BENITO

Universidad del País Vasco UPV-EHU

mariajose.arevalo@ehu.eus

Abstract

One of the challenges that now includes the FCT teaching and learning is to integrate the ICT tools and linguistic skills with the basic educational competencies. Here we present a didactic proposal in which some secondary school students have created a *webquest* and evaluated the productions of the youngest students in the field of learning French as a Foreign Language. The analysis of the questionnaires has allowed us to delve deeper into all the didactic and methodological aspects related to the use of ICTs in the FLE classroom. This project allows us, therefore, to consider how to build meaningful didactical sequences to integrate the digital and varied linguistic skills into the FLE teaching and learning.

Key words

French as foreign language, *webquest*, ICT, educational skills.

Résumé

Un des défis qui comporte aujourd'hui l'enseignement-apprentissage du FLE est d'intégrer le numérique et les compétences d'éducation à travers l'acquisition des compétences linguistiques. Nous présentons ici une activité didactique en FLE développée dans un cadre scolaire où nous avons proposé à des élèves de secondaire de créer leurs propres *webquest* pour après évaluer les productions des élèves d'autres classes. L'analyse des questionnaires nous a permis d'approfondir sur tous les aspects didactiques et méthodologiques liés à l'usage de TICs en classe de FLE. Ce projet nous permet, donc, d'envisager comment construire des séquences didactiques significatives pour intégrer le numérique et les compétences dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Mots-clés

FLE, *webquest*, TICs, compétences éducatives.

1. Introducción

Tres son, a nuestro entender, los nuevos retos a los que se enfrenta el aprendizaje de lenguas extranjeras y más concretamente el ámbito del francés como lengua extranjera (FLE): la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el aula, el aprendizaje integrado por competencias y la didáctica por tareas propugnada por el Marco Común Europeo de Referencia (2002).

Por un lado, resulta evidente que las TIC ya forman parte del trabajo diario en el aula y que los docentes utilizan cada vez más los recursos de la Red. Sin embargo, se debe dar un paso más en el análisis de cómo se lleva a la práctica en el aula:

Es evidente que la simple presencia de tecnologías novedosas en los centros educativos no garantiza la innovación en su significado real. La innovación debe ser entendida como el cambio producido en las concepciones de la enseñanza y en los proyectos educativos, en la manera de pensarlos y de llevarlos a la práctica. El hecho de que las TIC propicien maneras alternativas de trabajo escolar frente a las fórmulas más tradicionales, es lo significativo (Roig, 2010: 332).

Por otro lado, la legislación vigente para la enseñanza secundaria: ESO y bachillerato, (BOE 2/2015 y el BOPV 127/2016, de 6 de septiembre, 2016) incide sobre el aprendizaje por competencias básicas señalando que

La toma de decisiones y la resolución de problemas con iniciativa y espíritu emprendedor en todos los ámbitos de la vida, a nivel personal, social, académico y laboral, es donde confluyen todas las competencias clave o básicas tanto transversales como específicas (BOPV, 127/016: 8).

Además, el aprendizaje por tareas va en la dirección indicada por el aprendizaje por competencias aplicándola al ámbito del FLE y al aprendizaje de las lenguas en general. Este enfoque didáctico insiste en la importancia de que el alumno adquiera la lengua de un modo activo, es decir, que el alumno realice las acciones utilizando sus competencias específicas de manera estratégica con el objetivo de obtener un resultado concreto para promover un uso real de la lengua (Puren, 2004).

Dado que ya hace más de veinte años que las *webquest* comenzaron a utilizarse en las aulas (Adell, Mengual & Roig, 2015), expondremos aquí un proyecto realizado en un centro escolar de la CAPV (Comunidad Autónoma del País Vasco) que reúne los tres retos mencionados. Para ello, estudiaremos las *webquest* desde un punto de vista didáctico; realizaremos, primeramente, una revisión bibliográfica en la que indicaremos las ventajas que posee esta herramienta para la mejora del aprendizaje. Seguidamente, detallaremos una experiencia didáctica en la se han utilizado las *webquest* en el ámbito del FLE. Posteriormente relacionaremos dicha actividad con las diferentes competencias legisladas y establecidas

para la educación secundaria (ESO y bachillerato). Y, por último, analizaremos los resultados de los cuestionarios efectuados tras la actividad, lo que nos llevará a reflexionar sobre cómo integrar de modo más efectivo las TICS en el aula.

2. La *webquest*: definición y estudios sobre sus usos didácticos

Bernie Dodge (2001; 2004) ideó las primeras *webquest*, y las definió como

Una actividad de indagación/investigación enfocada a que los estudiantes obtengan toda o la mayor parte de la información que van a utilizar de los recursos de Internet. Las *webquests* han sido ideadas para que los estudiantes hagan buen uso del tiempo, se enfoquen en utilizar información más que en buscarla, y en apoyar el desarrollo de su pensamiento en los niveles de análisis, síntesis y evaluación (Dodge, 2001:2).

Otros autores Area (2004) y Adell (2004) encuadran el término *webquest* señalando en sus definiciones dos aspectos fundamentales: se trata de una actividad didáctica que se adapta a todas las áreas utilizando recursos de Internet.

Así, pues las *webquest* nos permiten movilizar los recursos de Internet para realizar un proyecto al tiempo que se desarrollan diversas competencias cognitivas fundamentales para el aprendizaje.

Podemos considerar que las *webquest* han sido precursoras en el trabajo didáctico a través de Internet, mucho antes de que la web 2.0 nos ofreciera el gran abanico de recursos de los que disponemos actualmente. Normalmente, las *webquest* son ideadas por docentes y se atribuyen a muchas materias y niveles académicos, tanto en secundaria (González, Pérez & Fernández, 2005; Palazón, 2015; Acosta, Martín & Hernández, 2015) como en la universidad (García Laborda, 2009; Álvarez, 2011; Adell, Mengual & Roig, 2015; Castellanos, Arteaga & Sánchez, 2015). Pero, ¿es realmente efectivo el trabajo con las *webquest*?

Entre las experiencias pedagógicas que han utilizado la *webquest* como herramienta didáctica encontramos cinco temas fundamentales que indican que ésta puede considerarse un excelente medio de aprendizaje. Dichos aspectos son: la motivación, la mejora de procesos cognitivos de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, la metodología activa y, por supuesto, la integración de las TICS en el aula.

Lo que aparece de modo recurrente en muchas de las evaluaciones del uso de la *webquest* es que fomenta la motivación del alumnado (Lluelles, 2009) ya que se ven involucrados en la realización de tareas más allá del aula (Acosta, Martín & Hernández, 2015). Los estudiantes presentan una mayor disponibilidad para aprender a pesar del esfuerzo (Ortiz, 2004), lo que se traduce en que realizan tareas de mayor complejidad que antes de haber trabajado con la *webquest* (Pérez, 2004) y en que buscan distintas maneras de finalizar correctamente el trabajo solicitado (Lara & Repáraz, 2007).

Aunque la motivación no sea un elemento suficiente para el aprendizaje (Lozano, Gar-

cía-Cueto & Gallo, 2000) sí que puede conducir a la mejora del aprendizaje desde el punto de vista de los procesos cognitivos y la autonomía del mismo. Una buena *webquest* provoca el desarrollo de procesos cognitivos superiores y complejos puesto que empuja a los alumnos no sólo a adquirir una nueva información sino a integrarla a los conocimientos previos ya dominados a través de procesos como la síntesis, el análisis, la relación, la evaluación o el contraste (Adell, 2004; Pérez, 2004; Roig, 2005; Chang, Chen, & Hsu, 2011); dicho de otro modo, realizar una *webquest* permite que el alumno desarrolle su capacidad de planificar, resolver problemas y tomar decisiones (Lara, 2007) así como profundizar más en los conocimientos de la asignatura (Acosta, Martín & Hernández, 2015). Trabajar con estas herramientas didácticas fomenta una mayor autonomía en el aprendizaje (Pérez, 2004) porque es el propio alumno el que lo construye (Valero & Muñoz, 2004) y al ser dicho aprendizaje autodirigido, se revela como más eficaz (Ortiz, 2004).

Otra característica es el aprendizaje colaborativo ya que son numerosas las *webquest* que proponen la organización en grupos: los alumnos tienen que ponerse de acuerdo para decidir cómo insertar la información que han encontrado (Adell, 2004), escuchar y respetar las opiniones del grupo (Lara & Repáraz, 2007) y, en definitiva, cooperar entre ellos (Pérez, 2004). Como consecuencia de ello resulta que son conscientes del valor que tiene el trabajo entre iguales (Palazón, 2015) para elaborar un producto o solucionar un problema (Adell, 2004) y también tienen la impresión de que mejora la organización de su trabajo (Lara & Repáraz, 2007). Las *webquest* provocan, así, interacciones de aprendizaje entre los alumnos (Monroe & Orme, 2005). Aunque el aprendizaje colaborativo nos parezca una cuestión de relevancia, sobre todo en el trabajo por competencias, no está de más recordar que la tarea colaborativa no es garante en sí sola de una construcción del aprendizaje (Catroux, 2006).

Resulta evidente que la introducción de la *webquest* en el aula supone un cambio metodológico más activo (Lluelles, 2009) dado que el estudiante se convierte en actor de su propio aprendizaje, como ya hemos señalado antes, y el profesor queda como un guía (Lara, 2007). El profesorado muestra a su vez su satisfacción tras el trabajo con *webquest* al haber trabajado con documentos auténticos sacados de Internet (Pérez, 2004; Awada & Gaith, 2014) que quizá no se hubieran atrevido a utilizar en una clase convencional.

Si trabajamos con esta herramienta, la integración de las TICs en el aula queda garantizada ya que dicha tarea cumple todos los requisitos para ello (Adell, 2004). La *webquest*, por definición, se cuelga en la Red así como todos los documentos a los que hace referencia a través de los hipervínculos; el producto final puede ser un documento visual (un folleto, un mural realizado manualmente) o un trabajo que permanezca en la web (un blog, un wiki, un *glog* (póster virtual) etc.).

En resumen, los autores aquí referidos señalan que la *webquest* puede ser considerada como una herramienta didáctica eficaz ya que motiva a los alumnos, mejora los procesos

cognitivos de aprendizaje, enseña a trabajar en equipo, introduce en el aula una metodología activa, y, por último, integra las TICS en la práctica docente.

En todos los estudios consultados no hemos encontrado, sin embargo, ninguno que haga referencia a la elaboración por parte de los alumnos de una *webquest*. En el siguiente apartado explicaremos detalladamente un proyecto llevado a cabo en la asignatura de francés en secundaria, en el que los alumnos han elaborado ellos mismos las *webquest*.

3. El proyecto de creación y puesta en práctica de una *web quest*: contextualización y etapas

Numerosos centros escolares hoy en día desean hacer efectivo y concreto el trabajo sobre las inteligencias múltiples basadas en las teorías de Gardner. No deseamos ser exhaustivos en la explicación de dichas inteligencias puesto que éste no es el objeto de nuestro trabajo, sino que enunciaremos simplemente la base teórica donde se enmarca el proyecto que describiremos.

Siguiendo las sugerencias de Gardner expuestas en Armstrong (2006), aquél recomienda el uso de la instrucción centrada en proyectos: “los alumnos estudian en profundidad un tema determinado [...] y desarrollan un proyecto (ensayo con imágenes, experimento, diario) que refleje un proceso continuado de comprensión de las diversas dimensiones del tema” (Gardner, 2005: 156).

El trabajar con temas generales durante un tiempo determinado (semestres) se aplica en modelos de escuela de Inteligencias Múltiples (Armstrong, 2006). Dada la imposibilidad de trabajar de esta manera de forma continuada durante todo el año escolar, se aplica únicamente durante una semana completa, dicha semana, en el centro escolar donde se realizó la experiencia, se denomina “semana interdisciplinar” y en este tiempo se profundiza sobre una temática concreta desde todas las áreas.

El tema de la semana escogido el curso en el que se realizó esta experiencia fue: “*Interculturalidad aprender a dar y a recibir*”. Tras una reflexión de cómo aplicar dicho epígrafe al ámbito del FLE, se optó por trabajar el formato de la *webquest* para fomentar el desarrollo, entre otras, de las competencias digitales y lingüísticas.

Como explicaremos a continuación, se propuso a los alumnos de 1º de bachillerato y los de 4º de ESO que elaboraran *webquest* para los de 3º de ESO y 2º de ESO respectivamente. Para ponerla en práctica y aplicar la teoría del aprendizaje por tareas, los alumnos debían evaluar las producciones realizadas por sus condiscípulos de menor edad. De esta manera, y siempre dentro del ámbito escolar, el trabajo en el área lingüística, en este caso en francés, se vuelve real, sale del aula y adquiere un sentido.

La novedad de este proyecto residía en que el trabajo solicitado por los docentes no iba a quedarse en un cajón, sino que se iba a reutilizar por alumnos más jóvenes. A su vez, los

alumnos debían evaluar las producciones de los alumnos que habían realizado su *webquest*, y así pasaban a representar el papel de profesor.

Una vez establecidos los temas de cada *webquest* los alumnos de mayor edad (de 1º de bachillerato y 4º de ESO) tenían que redactar en francés los cinco pasos imprescindibles para su realización: el título, la introducción, el proceso, la evaluación y la conclusión. Tras haber guardado y corregido sus *webquest* los alumnos de menor edad (de 2º y 3º de ESO) pasaban a realizar una de las *webquest* propuestas por sus colegas de más edad. Una vez finalizada la actividad de la *webquest*, los alumnos mayores evaluaron las producciones de los pequeños.

Detallamos, a continuación, la actividad efectuada paso a paso.

3. 1. *Primera etapa: establecimiento de los grupos y selección de los temas*

En un primer momento se establecieron los grupos (de 3 ó 4 alumnos) para la elaboración de las *webquest*. Posteriormente, se realizó una distribución de los temas entre cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el tema de la semana interdisciplinar (la interculturalidad) y el nivel cognitivo del alumnado. Así, se atribuyó a los alumnos de 1º de bachillerato los temas más abstractos y complejos. Dicha asignación se realizó por sorteo, para facilitar la elección contenidos y para “teatralizar” y poner en escena el proyecto. Estos son los temas propuestos:

TEMAS DE LA WEBQUEST

4º ESO	1º bachillerato
<ul style="list-style-type: none"> • El champán • Los quesos • Hábitos de comidas en Francia • Palabras francesas en español • Palabras españolas en francés • La francofonía • La música • El turismo: monumentos emblemáticos • Los horarios y hábitos alimenticios • Deportes • Televisión • Fiestas 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras de otros países en francés • Hablar una lengua extranjera: ¿para qué? • Los acentos de la francofonía • El palmarés de cine • Origen de los franceses: apellidos e inmigración • Intercambios universitarios: Erasmus • Los estereotipos • Marcas de productos españoles en Francia, marcas de productos franceses en España.

Figura 1.

3.2. Segunda etapa: explicación de la herramienta utilizada

La página web elegida para realizar este trabajo fue: *www.phpwebquest.org* y tres fueron las razones para su elección. En primer lugar, la facilidad de su utilización, puesto que no exige grandes conocimientos informáticos para la creación de las *webquest*. En segundo lugar, por su atractivo al permitir la inserción de imágenes y ofrecer la posibilidad de escoger una abundante gama cromática para la ilustración. En último lugar, este programa permite guardar el trabajo, modificarlo más tarde y ver su resultado inmediatamente en Internet, lo que supone una ventaja técnica para la elaboración de un trabajo que implica reflexión y duración en el tiempo. Desgraciadamente, la página web en la que se alojaban estas *webquest* ha sido cerrada y no se pueden consultar actualmente. Hoy en día tendríamos otros instrumentos (como *google.docs*) que nos permitirían realizar la misma actividad.

3.3. Tercera etapa: elaboración de la webquest por parte de los alumnos de 4º de ESO y 1º bachillerato

Una vez establecidos los grupos y asignados los temas, los alumnos dispusieron de 4 a 6 horas lectivas para realizar el proyecto, es decir, cada uno de los grupos elaboró en francés una *webquest* sobre el tema elegido. Para ello, siguieron la estructura de las *webquest*:

Título: los alumnos decidieron el título. En general se limitaron a reproducir literalmente el tema asignado.

Introducción: los alumnos idearon una introducción motivante para entrar en materia en la cual adjudicaron roles a los alumnos que iban a realizar su trabajo.

Tarea: los alumnos escogieron un producto final para su posterior evaluación.

Proceso: los alumnos realizaron aquí una parte muy importante del trabajo. Debían ayudar a finalizar con éxito la tarea encargada ya que las *webquest* se diseñan para rentabilizar el tiempo del alumno, centrando la actividad en el uso de información y no en su búsqueda (Roig, 2005). Para ello explicaban paso a paso cada una de las fases de trabajo, seleccionando páginas web en las cuales se podía encontrar información relativa a la tarea solicitada.

Evaluación: en este proyecto didáctico, la evaluación se iba a hacer realmente, con lo cual, siendo coherentes con lo anterior los alumnos redactaron una evaluación del trabajo solicitado. El formato elegido fue de una tabla en la que se detallaban todos los parámetros de la evaluación.

Conclusión: redactaron pequeños textos para cerrar la *webquest*, hacer reflexionar al alumno sobre lo aprendido e impulsarle para profundizar más.

3.4. Cuarta etapa: evaluación del trabajo por parte del profesor

Al tratarse de una actividad en el ámbito escolar, los profesores de francés realizaron la evaluación de modo tradicional. Antes de ponerse frente al ordenador, los alumnos ya disponían de un cuadro en el que se exponía pormenorizadamente cómo iba a ser dicha evaluación:

EVALUACIÓN DE LA CREACIÓN DE LA *WEBQUEST*

Tarea finalizada	2 puntos
Corrección lingüística	5 puntos
Nota de los alumnos	2 puntos
Presentación	3 puntos
Trabajo en clase	3 puntos
Originalidad	5 puntos
TOTAL	Sobre 20

Figura 2.

Se valoró con dos puntos el hecho de haber entregado el trabajo puntualmente, con todas las partes de la *webquest* incluidas.

El aspecto lingüístico, fundamental en FLE, se analizó de la siguiente manera: los docentes imprimieron las *webquest* y corrigieron los errores tanto gramaticales como ortográficos. Posteriormente, se sugirió a cada grupo su modificación para después comprobar si dichas correcciones se habían efectuado. Cada alumno o grupo de alumnos revisaba su trabajo (o no), dado que sólo ellos tenían la clave para acceder a su *webquest*. De esta manera se desarrolló el aprendizaje en autonomía, puesto que cada grupo era responsable de sus propias producciones.

El epígrafe de *jugement des élèves* indica que los alumnos más jóvenes de 3º y 2º de ESO evaluaron las *webquest* propuestas por los más mayores.

El aspecto artístico de la *webquest* con su presentación cuidada y motivante fue juzgada con tres puntos. Asimismo, se tuvo en cuenta un aspecto que no debe ser menospreciado cuando se trabaja con Internet: se valoró sobre tres puntos el trabajo en el aula (si se había dado un aprovechamiento del tiempo o no).

La rúbrica de evaluación se completó con un apartado que valoraba la originalidad tanto de contenido como formal.

3.5 Quita etapa: Realización de las *webquest* por parte de los alumnos de 2º y 3º de ESO

Tras la finalización de las *webquest* elaboradas por los alumnos mayores, se atribuyó una *webquest* a cada grupo (en general de dos alumnos) de 2º y 3º de ESO. Se distribuyó de tal manera que cada una de las *webquest* fue realizada, por lo menos, dos veces. Los alumnos de 2º y 3º de ESO dispusieron de 4 horas de clase para realizar la *webquest* propuesta por los alumnos más mayores.

3.6 Sexta etapa: evaluación de las *webquest* realizadas por los alumnos de 2º y 3º de ESO

Durante una hora lectiva de la semana interdisciplinar los alumnos de 2º y 3º de ESO expusieron su producto final a los alumnos de 4º de ESO y 1º de bachillerato. Para ello, se imprimió cada evaluación y los alumnos que habían elaborado la *webquest* evaluaron las producciones presentadas por los que la habían realizado. Debemos decir que se respetó en todo momento la evaluación realizada por los alumnos de 4º de ESO y 1º de bachillerato y esta parte del proceso se realizó con la mayor seriedad por parte de los alumnos mayores que asumieron con responsabilidad su rol de profesores.

Tras haber expuesto cada uno de los pasos de este trabajo, pasamos a comentar las competencias básicas de educación englobadas en este proyecto.

4. Competencias básicas de educación y el proyecto de elaboración de una *webquest*

Este proyecto permite integrar varias de las competencias básicas de educación promulgadas en las leyes ya citadas (BOE 2/2015 y BOPV 127/2016, decreto que corresponde a la comunidad autónoma donde se realizó la experiencia).

Sin ánimo de ser exhaustivo, mencionaremos que las competencias educativas se dividen en dos bloques: al primero se le denomina como “competencias transversales interdisciplinares” y en el segundo bloque se engloban las llamadas “competencias básicas disciplinares”.

Las primeras, es decir, las competencias transversales interdisciplinares pretenden ofertar una formación integral al alumno y se deben trabajar desde todas las áreas del conocimiento durante toda la escolaridad. Podríamos definir las del siguiente modo:

[...] aquellas que se precisan para resolver problemas de forma eficaz en todos los ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicas y laborales), tanto en las situaciones relacionadas con todas las áreas disciplinares, como en las situaciones de la vida diaria (BOPV:11).

Estas son las competencias enunciadas:

- a) Competencia de comunicación verbal, no verbal y digital
- b) Competencia para aprender a aprender y para pensar.
- c) Competencia para convivir.
- d) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- e) Competencia para aprender a ser.

Como se puede advertir, estas competencias pretenden lograr un desarrollo personal y social completo y, además, están intrínsecamente relacionadas entre ellas. El objetivo de esta educación por competencias es que el alumnado sepa movilizar los recursos de forma integrada para tomar decisiones y saberse enfrentar de forma satisfactoria a cualquier situación problemática con la que se puedan encontrar en su trayectoria vital.

Tres han sido, las competencias transversales desarrolladas en la elaboración de la *webquest*: la competencia de aprender a aprender, la competencia de convivir y la competencia para la iniciativa.

La competencia de aprender a aprender fue trabajada en este proyecto cuya base era hacer sentir a los alumnos mayores como profesores, ahí se dieron cuenta de la importancia de elaborar un buen recurso didáctico. Nos hemos basado para ello en la conocida cita atribuida a Glasser (Chi, Bassok, Lewis, Reimann, & Glasser, 1989) en la que se asegura que se aprende el 95% de lo que se explica.

Se incidió, asimismo, en la competencia para convivir puesto que se trabajó de modo colaborativo. Este proyecto se realizó en grupos, cuestión que, como veremos más tarde, fue bastante apreciada.

La competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor también se desarrolló aquí, puesto que este trabajo llevó a los alumnos a corregir producciones ajenas y propias, enfrentarse a la tarea desde cero, asumir el rol del profesor y definir el producto final que tendrían que hacer los alumnos para su posterior evaluación. Los problemas técnicos que surgieron se iban solventando e incluso se valoró por parte del profesorado la capacidad de aprender de los errores y corregir las faltas de gramática y ortografía señaladas.

Las competencias básicas disciplinares se definen como:

[...] aquellas que se precisan para resolver de forma eficaz problemas relacionados con ámbitos y situaciones de la vida (personales, sociales, académicos y laborales), que requieren la movilización de recursos específicos relacionados con alguna de las áreas disciplinares (BOPV: 12)

Es decir, las competencias transversales se concretan en las disciplinares ya que toda materia debe integrarlas en su programación didáctica. Las disciplinares se citan a continuación:

- a) Competencia en comunicación lingüística y literaria
- b) Competencia matemática
- c) Competencia científica
- d) Competencia tecnológica
- e) Competencia social y cívica
- f) Competencia artística
- g) Competencia motriz

Al programar cada área del conocimiento, los docentes deben hacerlo por competencias. Cada materia, como es lógico, otorga mayor relevancia a aquellas competencias más cercanas al contenido curricular de cada asignatura. Veremos aquí que el proyecto aquí descrito abarca, varias de las competencias disciplinares mencionadas en el marco legal de la enseñanza secundaria como son la comunicación lingüística, la tecnológica, la matemática y la artística.

Dado que este trabajo se ha inscrito en el área de la asignatura de francés la competencia lingüística es uno de los ejes principales en los que se vertebra la didáctica del FLE. El proyecto presentado manifiesta que se han desarrollado todos los componentes de la competencia lingüística como son la comprensión y producción de textos orales y escritos. La expresión escrita supone una gran parte del producto final, puesto que los alumnos debían explicar el contenido de su actividad a alumnos más jóvenes. Para hacerse entender debía utilizar el francés como lengua de comunicación, usando para ello las normas de uso de dicha lengua. También se ha incidido en la comprensión escrita, sobre todo, en la elección de los hipervínculos porque éstos debían ser adecuados y pertinentes. La comprensión y producción orales se llevaron a cabo en la elección de materiales audiovisuales y en la evaluación de las exposiciones orales.

Por otro lado, la competencia tecnológica aparece con fuerza, porque el entorno en el que se ha desarrollado el proyecto es digital. Los alumnos han utilizado todos los recursos de la Red para crear un producto digital. No olvidemos que la *webquest* es el trabajo que permite optimizar los recursos de Internet.

De modo tangencial podemos citar otras competencias como la matemática o la artística. La competencia matemática estuvo presente, en este proyecto puesto que en la parte de evaluación se tuvo que efectuar un pequeño cálculo al contabilizar (sobre 20 o sobre 10) los puntos que les iban a dar a sus compañeros por cada uno de los aspectos evaluados. La artística se ha desarrollado a través de la elección de colores y de fotos adecuadas para cada *webquest*.

Vemos, pues, que en un proyecto como el expuesto se pueden integrar muchas de las competencias básicas de educación a las que se refiere la ley educativa vigente.

5. Análisis de los resultados

La recopilación de los resultados que vamos a analizar en este apartado se realizó en dos tiempos cronológicamente distintos. Inmediatamente después de haber acabado este proyecto, se entregó un folio en blanco a los alumnos preguntándoles de modo general: ¿qué te ha parecido la actividad que acabamos de realizar? Posteriormente, en el curso escolar siguiente se elaboró un cuestionario con preguntas más concretas con el objetivo de evaluar el impacto de aprendizaje de la actividad a largo plazo.

Los resultados de la primera evaluación en la que los alumnos redactaron anónimamente y en lengua materna sus impresiones sobre la actividad se ven reflejadas en la siguiente tabla, clasificadas por orden de importancia:

EVALUACIÓN ESPONTÁNEA SOBRE LA ACTIVIDAD

TEMA	PORCENTAJE	
	4º ESO	1º BACH
Motivación	95%	93%
Aprendizaje (Informática o Tema)	60%	65%
Trabajo colaborativo	50%	55%
Rol de profesor y evaluación	30%	35%

Figura 3.

Vemos aquí cómo espontáneamente, los alumnos mencionaron los cuatro aspectos más significativos del trabajo: la motivación, el aprendizaje (sobre el tema y la informática) y, por último, sobre el rol del profesor.

La mayoría de las apreciaciones insistían sobre el carácter motivador y lúdico de la actividad: “era muy divertido”, “original”, “diferente”, “interesante”. En un segundo lugar, aparecen reflexiones sobre el aprendizaje: bien sobre el tema elegido, bien sobre el aprendizaje lingüístico e informático: “he aprendido mucho sobre el tema que tenía que desarrollar”, “se aprende francés” [...] “sobre la cultura y cosas de otros países”, “se aprende de los más pequeños”, “he aprendido a hacer una *webquest*”. El trabajo colaborativo también fue considerado como positivo por parte de los alumnos: “no era complicado para trabajar en grupo, era un buen momento para trabajar en grupo”. Por último, mencionaron la satisfacción de haber sido profesor durante esta actividad: “estábamos en el lugar del profesor”, “ser profesor es mucho más difícil de lo que pensaba pero vale la pena”.

La reflexión más interesante y más madura se refirió al aspecto evaluativo del proyecto: “La evaluación es muy complicada: te das cuenta de que hay grupos que han trabajado muy bien y que han hecho todo lo que les has pedido [...]” “Se merecen un 10 pero

otros no han hecho nada. Es una pena tenerles que poner un 5 o suspenderlos pero hay que ser justo.”

Con estas conclusiones se podía haber dado por finalizada la evaluación de la actividad, pero se deseaba tener una visión exacta de la validez de la incidencia de este proyecto en el aprendizaje, y, así, transcurridos nueve meses después del proyecto se pasó un nuevo cuestionario a los alumnos que habían participado en él.

Adjuntamos dicho cuestionario para posteriormente realizar un análisis de las respuestas aquí recopiladas.

CUESTIONARIO SOBRE EL RECUERDO DE LA ACTIVIDAD

1. ¿Te acuerdas del tema del trabajo de la <i>webquest</i> del año pasado? SÍ NO
2. Si te acuerdas ¿cuál era tu tema? _____
3. ¿Aprendiste algo sobre ese tema? SÍ NO
4. ¿Qué? _____
5. Además del tema ¿aprendiste algo sobre el manejo de Internet o la utilización de la informática? SÍ NO
Especifica el qué _____
6. ¿Te parece un buen medio para aprender/mejorar un idioma? SÍ NO
7. Explica porqué _____
8. ¿Con qué adjetivo (s) calificarías la experiencia? _____
9. ¿Te aportó algo trabajar en grupo en esta actividad concreta? SÍ NO
¿Qué? _____
10. ¿Trabajas más a gusto así o prefieres que el profesor dé la clase? ¿Por qué?

Figura 4.

Los comentarios aquí plasmados resultan muy enriquecedores porque revelan su recepción de la actividad de un modo que puede permitir mejorar el diseño de posteriores propuestas didácticas a través de Internet.

Dividiremos el análisis del cuestionario en cuatro apartados: el primero versará sobre el aprendizaje, el segundo sobre la motivación, el tercero se centrará en el trabajo colaborativo y el último en la metodología. También hay que tener en cuenta que los alumnos han cambiado de curso. De 4º de ESO han pasado a 1º de bachillerato y los que elaboraron la *webquest* en 1º de bachillerato respondieron al cuestionario en 2º de bachillerato.

5.1 Aprendizaje

Respecto al aprendizaje hemos analizado tres aspectos: el tema cultural trabajado, el entorno digital, es decir, las TICS y, por último, el aprendizaje lingüístico del francés.

Las tres primeras preguntas: “¿Te acuerdas del tema del trabajo de la *webquest* del año pasado?”; “Si te acuerdas ¿cuál era tu tema?”; “¿Aprendiste algo sobre ese tema?” aluden directamente al aprendizaje.

RECUERDO DE LO APRENDIDO

Pregunta 1: ¿Te acuerdas del tema del trabajo de la <i>webquest</i> del año pasado?					
1º bach	21 (sí)	84%	4 (no)	16%	84% recuerdan el tema, 4 %NO
2º bach	22 (sí)	95%	1 (no)	5%	95% recuerdan el tema, 5 %NO
Pregunta 2: Si te acuerdas ¿cuál era tu tema?					
1º bach	20(sí)	80%	5 (no)	20%	80 % explicitan el tema, 20% NO
2º bach	22 (sí)	95%	1 (no)	5%	95 % explicitan el tema, 5% NO
Pregunta 3: ¿Aprendiste algo sobre ese tema?					
1º bach	15 (sí)	60%	10 (no)	40%	60% aprendieron algo y lo explicitan aunque vagamente, 40% no saben lo que aprendieron
2º bach	22 (sí)	95%	1 (no)	5%	95% aprendieron algo y lo explicitan aunque vagamente, un 5% no se acuerda.

Figura 5.

De estas tres preguntas se deduce que no siempre que un alumno dice haber aprendido algo lo sabe, en ocasiones no es capaz de explicitarlo. Pudimos constatar que a medida que se piden datos más concretos, hay menos resultados positivos. Suponemos que el gran número de respuestas positivas se debe a que, al realizar el cuestionario en un ámbito escolar, el alumno puede haber optado por contestar lo que se supone que al profesor le gustaría leer, es decir que sí que ha aprendido algo.

La siguiente cuestión se refiere al aprendizaje específico de la informática: *Además del tema ¿aprendiste algo sobre el manejo de Internet o la utilización de la informática? Especifica el qué...*

Señalamos aquí la explicitación de lo aprendido en al ámbito de la competencia digital.

APRENDIZAJE DE LA INFORMÁTICA

Pregunta 4: Además del tema, ¿aprendiste algo sobre el manejo de Internet o la utilización de la informática?					
1º bach	17 (sí)	68%	8(no)	32%	Realizar una <i>webquest</i> : 65%
					Insertar hipervínculos: 0%
					Buscar información: 12%
					Otros: 12%
2º bach	22 (sí)	96%	1(no)	4%	Realizar una <i>webquest</i> : 50%
					Insertar hipervínculos: 23%
					Buscar información: 0%
					Otros: 18%

Figura 6.

Con respecto a la integración de las TICS en el aula, el alumnado manifestó que ha adquirido conocimientos sobre el manejo de herramientas informáticas. La mayoría se refirió a cuestiones de índole técnica en el trabajo informático: “crear una *webquest*”, “insertar textos”, “links”, “fotos”, “crear hipervínculos”, “presentar bien un trabajo en Word”, “insertar imágenes de Internet en el blog”, “meter fotos y música en una *webquest*”, “a crear páginas de Internet” aunque hay alguna observación sincera: “a hacer una *webquest* pero ya no me acuerdo”. Sólo aparecieron dos comentarios referidos directamente a la competencia digital (“investigar con más rapidez”, “selección de la información correcta”) o un apunte demasiado genérico: “a utilizar mejor Internet”.

Estos resultados nos llevan a profundizar sobre la importancia de la competencia digital en el aula. Los docentes que deseamos que el alumnado tenga una mayor competencia digital ¿nos limitamos a la simple técnica o avanzamos más allá?, es decir ¿nos quedamos simplemente el uso de las abundantes herramientas informáticas o avanzamos hacia un uso reflexivo de Internet?

Ya hemos visto que en las tres primeras cuestiones se interrogaba sobre el aprendizaje de la informática. En la siguiente pregunta, la número 5, se deseaba profundizar sobre en qué aspectos del aprendizaje del FLE había resultado óptima la actividad propuesta: ¿Te parece un buen medio para aprender/mejorar un idioma? *Explica por qué*. En el siguiente cuadro vemos las apreciaciones de los alumnos (solamente hemos contabilizado aquéllos que han explicitado su mejora con respecto al idioma).

APRENDIZAJE DEL IDIOMA

Pregunta 5: ¿Te parece un buen medio para aprender/mejorar un idioma?			
1º bach	24(sí)	96%	Traducción:0%
	1 (no)	4%	Cultura: 4%
			Lectura:17%
			Expresión escrita/ortografía 12%
			Vocabulario: 28%
			Gramática: 4%
2º bach	23 (sí)	100%	Traducción:4%
	0 (no)	0%	Cultura: 4%
			Lectura: 17%
			Expresión escrita/ortografía 22%
			Vocabulario: 22%
			Gramática: 4%

Figura 7.

Se vuelve a insistir sobre lo motivador de la actividad (“más divertido y ameno”, “práctico”, “se hace con más interés”, “aprendes mientras te entretienes”) con varios tipos de estrategias de aprendizaje de una LE, sobre todo lo que hace referencia a la expresión escrita (“traduces”, “escribes tú en francés”, “mejora a la hora de escribir”) de la lectura (“practicar leyendo”, “te obliga a entender textos en francés”, “leer y comprender páginas en francés”, “visitamos páginas francesas”, “coges información en el idioma que estás aprendiendo y lo desarrollas”); el aprendizaje de la gramática y el vocabulario (“aprendemos gramática y vocabulario”, “aprendes palabras nuevas”, “y se aprende vocabulario”, “aprendes ortografía”); de la cultura y civilización de la lengua aprendida (“se aprende el idioma y cultura general”, “así sabes más sobre el idioma”, “un poco de cultura”, “aprendes de los temas”) y también el autoaprendizaje, es decir, la manera de trabajar los contenidos corregidos (“cuando te corrigen ves los fallos”).

De modo mayoritario, el alumno sí que ha percibido que elaborar una *webquest* le ha permitido mejorar el idioma, de hecho, esta actividad fue diseñada por los profesores con tal fin, además de su dimensión cultural. No podemos dejar de mencionar la última reflexión: “para aprender un idioma no hay que hacer solamente gramática sino también actividades interactivas o aprendes más trabajando en ese idioma”, lo que compartimos de modo diario en el aula a través del aprendizaje por tareas.

5.2. Percepción de la actividad

Pasamos a la siguiente pregunta en la que se requiere un adjetivo que califique dicha actividad: ¿Con qué adjetivo (s) calificarías la experiencia? En todos los casos se asegura que la actividad propuesta ha resultado muy motivadora y todos los alumnos la califican como positiva.

CALIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Pregunta 8 ¿Con qué adjetivo (s) calificarías la experiencia?			
1º bach	23	100%	Adjetivos positivos
2º bach	25	100%	Adjetivos positivos

Figura 8.

Encontramos adjetivos como *Inolvidable, estupendo, aprovechable, divertido, interesante, excelente, original* que se repiten con frecuencia. Por lo tanto, la motivación, tema señalado en la bibliografía revisada se corrobora de modo evidente.

5.3. Aprendizaje colaborativo

El siguiente punto alude al aprendizaje colaborativo y comprobamos que la mayoría está satisfecha con el trabajo grupal. Se explicó que dicha forma de trabajar fue eficaz para mejorar la organización de trabajo, el compañerismo y compartir puntos de vista, como se indica visualmente a continuación.

TRABAJO COOPERATIVO

Pregunta 9 ¿Te aportó algo trabajar en grupo en esta actividad concreta?					
1º bach	23(sí)	100%	0(no)	0%	Organización: 32%
					Compañerismo: 32%
					Compartir puntos de vista: 0%
					Otros: 8%
2º bach	18 (sí)	72%	7(no)	28%	Organización: 56%
					Compañerismo: 22%
					Compartir puntos de vista: 17%
					Otros: 4%

Figura 9.

Observamos que, respecto al aprendizaje colaborativo, que ha aparecido una conciencia del trabajo en grupo: desde el genérico: “aprender a trabajar en grupo” hasta pautas más concretas y mejor definidas como: “aprender a organizar (dividir) el trabajo”, “escuchar y ser ayudado por los demás.” Otras apreciaciones indicaron la importancia de ayuda de los demás y de la aportación de ideas necesarias para la consecución del proyecto. Advertimos también aquí la competencia social y ciudadana expresada de modo explícito en observaciones como: *compañerismo, llevarme mejor con algunas personas, relacionarse con gente de otras clases*. Con lo cual a una mayoría de los alumnos sí que le aportó el trabajo en grupo y fueron capaces de explicitarlo.

5.4 Metodología

La última de las preguntas: ¿Trabajas más a gusto así o prefieres que el profesor dé la clase? ¿Por qué? se refiere a la metodología activa, es decir, el profesor no se pone frente al aula a impartir conceptos, sino que permite que el alumno trabaje por sí mismo en un proyecto con las pautas del docente. La mayoría, como se puede ver en la siguiente tabla, prefiere trabajar con el ordenador y no seguir pasivamente una clase magistral.

MODO DE TRABAJAR EN EL AULA

Pregunta 10: ¿Trabajas más a gusto así o prefieres que el profesor dé la clase? ¿Por qué?				
1º bach	2 maneras: 8	35%	Con ordenador: 15	65%
2º bach	1ns/nc: 1	5%	Con ordenador: 24	95%

Figura 10.

Respecto a los resultados de esta cuestión reiteramos lo ya señalado en que en los estudios presentados en la primera parte (Pérez, 2004; Awada&Gaith, 2014): es decir, se da el elemento de motivación (“más amena y divertida”, “entretenido” “Webquest es más divertido y los alumnos, al pasárselo bien, rinden más”...) lo que nos lleva a plantearnos la pregunta ¿es realmente suficiente el hecho de que sea motivador? También se menciona aquí el aprendizaje: “aprendes y a la vez es entretenido”. “Me gusta más trabajar así sin el profesor porque es divertido y encima aprendes: con el profesor sólo aprendes”. Esto resulta significativo ya que se redefine el rol del profesor: cuando se da una clase en un aula, el profesor tiene manejados los tiempos de pregunta y de respuesta, se supone que todos los alumnos van al mismo ritmo y que ellos contestan, responden y trabajan a la vez.

En el aula de informática, el profesor atiende múltiples preguntas al mismo tiempo. Respecto a esta última observación, leemos una queja: “Trabajo más a gusto así que aprendiendo con el profesor en ordenadores si se fijase más en los alumnos” lo que nos refleja

la idea que el aprendizaje autónomo tiene que ir muy de la mano del profesor. También se advierte que el docente es necesario ya que éste “habla francés” mientras que el ordenador “es una máquina”. Nos parece interesante añadir otra observación: “Si el profe da clase: es más cómodo y más aburrido. Proyecto: más divertido pero más problemático” con lo que, a nuestro entender, ha dado con la clave del aprendizaje por tareas, es decir la figura de la clase tradicional resulta monótona pero es sencillo (el profesor hace todo el trabajo), el aprendizaje por proyectos conlleva una mayor implicación por parte del alumno, ya que éste debe resolver los problemas planteados y trabajar de modo más autónomo, y como consecuencia, más costoso. También se insiste sobre el hecho de que en este tipo de proyectos (informáticos o no), el alumno “pone en práctica lo aprendido” y se siente protagonista de su propio aprendizaje.

6. Conclusión

Tras la elaboración las *webquest* por parte de un grupo de alumnos, la ejecución de dichas *web quest* por alumnos más jóvenes y el análisis de los cuestionarios posteriores a la actividad, podemos corroborar que los resultados de este proyecto concuerdan con los de los estudios mencionados anteriormente es decir, el uso de *las webquest* incide en el aprendizaje colaborativo (Palazón, 2015), la motivación (Lara & Repáraz, 2007), el aprendizaje del francés (Álvarez, 2011), y, por último, en el uso significativo de Internet (Acosta, Martín & Hernández, 2015).

Respecto al aprendizaje colaborativo podemos concluir que la mayoría de los alumnos considera que ha resultado muy fructífero su trabajo con otros compañeros, tanto para ayudar a los demás como para que el grupo supla su carencia de conocimientos o habilidades, además de valorar aspectos como la organización, el compañerismo y el hecho compartir puntos de vista.

La motivación aparece recurrentemente en todos los cuestionarios, se insiste en ella. Parece claro, por lo tanto, que el proyecto aquí desarrollado ha resultado original y motivador.

Al haber desarrollado el proyecto en la lengua objeto (francés en este caso), el aprendizaje lingüístico se construye a través de las actividades que implican un cumplimiento de los objetivos propuestos por dicho proyecto (en este caso la elaboración de la *webquest*). Se trata de que los alumnos adquieran la competencia lingüística trabajando en el idioma como sugiere la metodología enunciada en el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002).

Este proyecto conlleva la utilización prácticamente exclusiva de las TICS y especialmente el uso de Internet para recopilar información útil en la búsqueda de páginas e hipervínculos adecuados para la actividad. Se han utilizado otras herramientas informáticas como programas de Microsoft Office (Power Point o Publisher) y también se han empleado

instrumentos de la web 2.0 como los blogs. Resulta evidente, por lo tanto, que la actividad aquí descrita permite un trabajo óptimo y significativo con las TICS en el aula.

No podemos, sin embargo, establecer una conclusión positiva en lo que respecta al aprendizaje de un contenido, en este caso cultural. Es cierto que, tras la actividad, los alumnos constatan que han aprendido, pero cuando se les pregunta el qué varios meses después muchos lo han olvidado. Quizás los alumnos creen haber aprendido algo tras la elaboración de la *webquest*, pero no son capaces de explicarlo.

Consideramos, por lo tanto, que la actividad propuesta: creación y posterior evaluación de las *webquest* ha sido un recurso óptimo para la integración de las TICS en el aula de FLE, el aprendizaje por competencias y la didáctica por tareas, que eran los tres retos formulados que en la introducción. En los cuestionarios encontramos la siguiente apreciación sobre el proyecto que resume, de modo idóneo, lo que deseamos transmitir: “no te aburres, aprendes y los demás te enseñan”.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA, Rosalba, MARTÍN, Antonio V. & HERNÁNDEZ, Azucena. 2015. “Propuesta de un modelo de webquest para la enseñanza de geografía en educación secundaria con la aplicación google sites” in *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 52. <<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/296>> [2/07/2108].
- ADELL, Jordi. 2004. “Internet en el aula: las WebQuest” in *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17, <http://www.cyta.com.ar/presentacion/mejora_archivos/edutec.htm> [02/07/2018].
- ADELL, Jordi, MENGUAL, Santiago, & ROIG, Rosabel. 2015. “WebQuest: 20 años utilizando Internet como recurso para el aula” in *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n.º 52. 1-7 <<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/622/326>> [02/07/2018].
- ÁLVAREZ, Severina. 2011. “La Webquest: una actividad convincente para la enseñanza-aprendizaje del francés turístico” in *Anales de Filología Francesa*, n.º 19, 7-24.
- ARMSTRONG, Thomas. 2006. *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona, Paidós.
- ÁREA, Manuel. 2004. “Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet” in *Quaderns Digitals*, Monográfico webquest. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7374> [02/07/2018].
- Aa.Vv. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid, MEC-ANAYA.
- AWADA, Ghada Mohamad & Ghazi GHAITH. 2014. “The Impact of WebQuest and Gender on Writing Achievement in Professional Business English” in *Taiwan International ESP Journal*, n.º 15, 1-27.
- BARBA, Carmen. 2004. “La investigación en internet con las *webquest*” in *Quaderns digitals*, Monográfico *webquest*, 38-51.
- BIGGS, John. 2005. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- BOPV. 2016. Decreto 127 de 6 de septiembre. N.º 182
- BRUILLARD, Eric & George BARON. 2003. “Les technologies de l’information et de la Communication en éducation aux USA: éléments d’analyse sur la diffusion d’innovations technologiques” in *Revue française de pédagogie* n.º 145, 37-49.
- CASTELLANOS, Almudena, ARTEAGA, Blanca & Cristina SÁNCHEZ. 2015. “Un repositorio de

- WebQuest de maestros de educación infantil en formación: catalogación usabilidad” in *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 52. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/303/pdf_43> [2/07/2018].
- CATROUX, Michèle. 2006. “L’apprentissage collaboratif médiatisé par Internet: conditions de mise en oeuvre chez de jeunes apprenants d’anglais” in *Les Cahiers de l’Acedle, Recherches en didactique des langues*, n° 2, 52-73.
- CHANG, Chen Sian, CHEN, Tzung-Si & Wei-Hsiang Hsu. 2011. “The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education” in *Computers & Education*, n° 57, 1228-1239.
- CHI, Michèle, BASSOK, Miriam, LEWIS, Matthew, REIMANN, Peter, & Robert GLASSER. 1989. “Self explanations how students study and use exemples in learning to solve problems” in *Cognitive science*, n° 13, 145- 182.
- DODGE, Bernie. 2001. “Five rules for writing a great *webquest*” in *Learning & Leading with Technologies*. Vol 8, n° 8, 6-9.
- DODGE, Bernie. 2004. “Taxonomía del *webquest*”: una taxonomía de tareas” in *Quaderns digitals*, Monográfico *webquest*. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7366> [02/07/2018].
- GARCÍA LABORDA, Jesús. 2009. “Using WebQuests for Oral Communication in English as a Foreign Language for Tourism Studies” in *Educational Technology & Society*, n°12, 258-270.
- GARDNER, Howard. 2005. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ, Irene, PÉREZ, M^a Mar & Adela FERNÁNDEZ. 2005. “Una *webquest* sobre el “*Quijote*” in *Aula de innovación educativa*, n° 141, 85-96.
- LARA, Sonia & Rosario REPÁRAZ. 2007. “Eficacia de la *Webquest* para el aprendizaje cooperativo” in *Revista de Investigación Psicoeducativa*, n° 5, 367-387.
- LARA, Sonia. 2007. “Eficacia de la *Webquest* como una metodología acorde con el nuevo EEES: Una experiencia universitaria” in *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 210, 135-152.
- LLUELLES, M^a Mar. 2009. “La caza del tesoro, un recurso competencial” in *Aula TIC*, n° 26, 12.
- LOZANO Luis Manuel, GARCÍA-CUETO, Eduardo & Pedro GALLO. 2000. “Relación entre motivación y aprendizaje” in *Psicothema*, Vol. 12, Supl. n° 2, 344-347.
- MONROE, Eula & Michelle ORME. 2005. “The Nature of Discourse as Students Collaborate on a Mathematics WebQuest” in *Computers in the Schools*, Vol. 22, n°1-2, 135-146.
- ONRUBIA, Javier, BARBERÁ Elena & Teresa MAURI. 2008. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona. Graó.
- ORTIZ, Ana. 2004. “Internet en el aula. La metodología del WebQuest en el aula” in *Quaderns digitals*, Monográfico *webquest*. <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visulza&articulo_id=7478> [02/07/2018].
- PALAZÓN, Julio. 2015. “Diseño y puesta en práctica de una WebQuest de largo alcance: una experiencia en el aula de música de secundaria” in *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n° 52. <<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/269>> [02/07/2018].
- PÉREZ TORRES, Isabel. 2004. “Diseño y puesta en práctica de una Webquest en el aula secundaria” in *Quaderns digitals*, Monográfico *webquest*. <<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visulza>> [02/07/2018].
- PUREN, Christian. 2002. “Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle” in *Les Langues modernes* n° 3, 55-71.
- PUREN, Christian. 2009. “Les implications de la perspective de l’agir social sur la gestion

- des connaissances en classe de langue-culture” in APLV, Paris. <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>> [02/07/2018].
- RABY, Françoise. 2006. “Vers une mixité équitable?: les effets d’un ‘cyber-scénario’ de langue sur la motivation des filles et des garçons” in *Études de linguistique appliquée*, n°142, 215-217.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, no 3, de 3 de enero de 2015, 169-549.
- ROIG, Rosabel. 2005. “Diseño de materiales curriculares electrónicos a través de Objetos de Aprendizaje” in *Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. <<https://www.um.es/ead/red/M4/roig42.pdf>> [02/07/2018]
- ROIG, Rosabel. 2010. “Innovación educativa e integración de las TIC” in ROIG Rosabel & Massimiliano FIORUCI (eds.). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l’innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione e l’Interculturalità nella scuola*. Alcoy, Marfil, 329-340.
- TARDIF, Jacques. 2006. *L’évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation.
- TOMÉ, Mario. 2009. “Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel” in *Çédille*, revista de estudios franceses, n° 5, 347-370.
- VALERO Alejandro & Francisco MUÑOZ. 2004. “Aportaciones a la divulgación de las *webquests* desde aula tecnológica siglo XXI” in *Quaderns digitals*, Monográfico *webquest*. <<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>. VisualizaArticuloIU.visualiza HYPERLINK> [02/07/2018].
- VERA PÉREZ, Carmen. 2009. “Le Web 2.0 dans l’enseignement des langues étrangères” in *Le français dans le monde*, n° 363, 27-29.