

Pérez Torres, I. 2003, “Diseño de actividades de investigación orientada en la web y su Integración en el proceso de enseñanza de lenguas”. Lúque Agullo, G. Bueno González, A. y Tejada Molina, G. (eds.) *Las lenguas en un mundo global / Languages in a global world*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad (53-60).

DISEÑO DE ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN ORIENTADA EN LA WEB Y SU INTEGRACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

ISABEL PÉREZ TORRES

En la última década, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información se han revelado como un instrumento metodológico que ofrece muchas y variadas posibilidades de uso en la enseñanza de lenguas. Las utilidades de Internet, especialmente, ofrecen un amplio abanico de aplicaciones que es preciso estudiar de forma teórica y empírica. El presente artículo pretende contribuir a ese estudio. En concreto, analizaremos la naturaleza y el diseño de actividades consistentes en la investigación orientada en la *World Wide Web* con el objetivo de promover un aprendizaje eficaz y práctico de una lengua. El desarrollo de este tipo de actividades creativas utilizando recursos de Internet y su integración en las estrategias de aprendizaje de cualquier disciplina ha constituido el objeto de estudio de Bernie Dodge y Tom March, y ha sido denominado con el término Webquest. En este artículo comenzaremos comentando los principales aspectos de la metodología propia de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO), así como la integración del uso de las utilidades de Internet en la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, analizaremos las Webquests desde el punto de vista del proceso de diseño y desarrollo de las mismas y expondremos una taxonomía de la cuestión.

1. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Los cambios producidos en nuestra sociedad están marcados por los nuevos avances tecnológicos. Su impacto se ha producido en todas las áreas de nuestra vida y ya no es posible imaginar una enseñanza que no cuente en algún aspecto con los nuevos medios que la tecnología nos ofrece. Al mismo tiempo, el conocimiento de lenguas, y aún más el conocimiento del inglés, considerada lengua franca de la tecnología, se ha sumado al conjunto de habilidades necesarias para una persona culta de nuestros días. De modo que las nuevas tecnologías y el uso que hacemos de ellas para una comunicación global se han convertido en una razón impulsora del aprendizaje de lenguas.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, ELAO, estas nuevas tecnologías son a la vez razón y medio de aprendizaje. Según Chapelle (2000) “la tecnología no es sólo una forma de aprender una lengua, sino una razón para aprender inglés”. El uso de los ordenadores se incorporó a la enseñanza hace décadas, aunque no de forma tan generalizada, y es en los últimos años cuando se están llevando a cabo numerosos estudios sobre las características y las ventajas del uso de las nuevas tecnologías, y sobre las innovaciones metodológicas que esta nueva herramienta supone frente a una enseñanza más tradicional.

Tras esta consideración previa, no hay que perder de vista que nuestro objetivo último es la enseñanza de una lengua y que las nuevas tecnologías de la información y comunicación no son un método ni una teoría sino nada más que una herramienta para alcanzarlo. La integración en el curriculum de actividades que planteen el uso de las nuevas tecnologías será eficaz siempre que se consigan los resultados previstos y dependerá en gran medida de nuestra capacidad como profesores para planear, diseñar o llevar a cabo una actividad educativa efectiva (Warchauer y Meskill, 2000). Entre las ventajas que ofrece la metodología utilizada en la ELAO se encuentran las siguientes:

- Incrementa la interacción en todas las direcciones: alumno-alumno, profesor-alumno, y alumno-ordenador (Coleman 1996).
- El aprendizaje está centrado en el alumno, no en el profesor.
- Favorece la autonomía del alumno en el proceso de construcción del aprendizaje, fomentando un papel más activo del mismo. (Alick 1999).
- Aumenta el grado de motivación (Warschauer 1996).
- Facilita el aprendizaje de los alumnos con distintas estrategias y estilos de aprendizaje.
- Permite la auto-evaluación, la corrección de errores y *feedback* de manera inmediata.

Por otro lado, Warschauer y Meskill (2000) opinan que cada enfoque adoptado para la enseñanza de la lengua a lo largo de las épocas se ha apoyado en una determinada herramienta tecnológica. Así, estos autores consideran que el creciente uso de los ordenadores está relacionado con la aplicación de los enfoques cognitivo y socio-cognitivo promovidos por la enseñanza comunicativa de la lengua, la cual “enfatisa la implicación del alumno en una interacción significativa”.

Por su parte, y atendiendo a la práctica concreta de la ELAO, Mills (1996) estudia los posibles roles de los ordenadores en la enseñanza de una segunda lengua y establece una diferencia entre:

- Práctica mecánica
- Práctica significativa

En el primer caso, el ordenador es el que tiene un mayor control de la práctica y las actividades estarían enfocadas a mejorar las destrezas de la lengua, dándose una interacción del alumno con el ordenador. Por el contrario, en el caso de la “práctica significativa”, el alumno es el que asume el control, interactuando principalmente con otras personas y llevando a cabo actividades en relación con el uso de la lengua.

La “práctica mecánica” de la que nos habla Mills (1996) se corresponde con el enfoque cognitivo y las aplicaciones de software relacionadas con este enfoque a las que Warschauer y Meskill (2000) hacen referencia en su estudio; serían actividades que utilizan software multimedia, así como, software de reconstrucción de textos o interacción con aspectos gramaticales, léxicos u otros en formato de completar, unir, sustituir, etc. Por otro lado, el enfoque socio-cognitivo y las actividades que se asocian con él se corresponden con la “práctica significativa” de Mills (1996) en la que el alumno utiliza el ordenador como herramienta y medio de comunicación real y significativa, que le permite llevar a cabo tareas y trabajos auténticos en los que tienen que hacer uso de la lengua y también poner en juego otras destrezas no lingüísticas. Es en esta categoría donde incluiríamos la realización de tareas basadas en el uso de la Web y más concretamente el objeto del presente trabajo: las Webquests.

2. INTERNET Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: PRÁCTICA SIGNIFICATIVA

Antes de profundizar en las Webquests, nos vamos a referir sucintamente a las peculiaridades de Internet en general y a la repercusión que su aparición y creciente influencia están teniendo en el terreno de la investigación de la lingüística aplicada. En apenas diez años, el auge de Internet ha cambiado nuestras costumbres y, en lo que a nosotros nos concierne, se ha incrementado en gran medida la relación entre la enseñanza de la lengua e Internet. Sin embargo, la velocidad con que se producen los cambios no permite que se desarrollen de modo paralelo los fundamentos teóricos, fruto de la investigación, acerca de cómo utilizar esta nueva herramienta. A pesar de ello, se están realizando numerosos estudios y cada vez son más los profesionales de la lingüística que se interesan por este campo de investigación.

Es obvio el valor de Internet como fuente de información y comunicación global, así como su potencial de uso en el aprendizaje, pero también es evidente que para que sea posible integrar las aplicaciones que ofrece Internet en un diseño curricular de enseñanza de una lengua, será necesario que estudiemos estrategias y enfoques metodológicos que la conviertan en una herramienta que contribuya verdaderamente a un estudio y aprendizaje significativo. En este sentido, Chapelle (2000) ha propuesto una serie de criterios en relación con las tareas que serían apropiadas para un entorno ELAO. No nos extenderemos más en este punto ya que volveremos a hacer referencia a esos criterios más adelante, pero nos gustaría añadir que coincidimos con Chapelle (2000) cuando comenta que “en este momento de la evolución de la ELAO, parece apropiado considerar las bases para desarrollar y utilizar materiales en Internet”. Para ello será preciso tener en cuenta los principios teóricos sobre el aprendizaje de lenguas ya existentes y combinarlos con los resultados de la práctica y la investigación en un entorno ELAO.

Volviendo a un terreno más concreto, insistiremos en que cada vez se aprecia más el potencial de las utilidades de Internet como instrumento para la enseñanza de una lengua y no sólo en relación con la enseñanza asistida directamente por ordenador, sino también como fuente de recursos. Algunas de las ventajas y características de la ELAO ya mencionadas anteriormente se potencian cuando se llevan a cabo tareas utilizando las aplicaciones de Internet. Así por ejemplo, el grado de motivación o de interacción aumenta. Además, podemos añadir otros valores destacables:

- Disponibilidad de información y recursos ilimitados y actualizados (Mak 1996).
- Presentación no lineal de la información mediante el hipertexto y elementos multimedia (Mak 1996).
- Oportunidad de interacción e integración en un entorno intercultural y global.
- Oportunidad de cooperación en proyectos interculturales.

Por otro lado, atendiendo a su valor instrumental, las utilidades de Internet se pueden agrupar principalmente dentro de dos categorías:

- Internet como fuente de comunicación y exposición: e-mail, foros, proyectos cooperativos, publicación de trabajos, etc.
- Internet como fuente de información y recursos instrumentales.

El objeto de nuestro estudio, las actividades denominadas Webquests, está relacionado con utilidades de ambas categorías, aunque se basan fundamentalmente en el uso de información y recursos de la Web. La gran cantidad de material auténtico disponible en Internet es uno de los factores más destacables ya que numerosos estudios señalan su influencia en el grado de motivación y de implicación de los alumnos en la actividad Warschauer (1996).

No obstante, al considerar la Web como fuente de información tenemos que hacer una reflexión al respecto. Así, a pesar de que continuamente se escucha la comparación entre la Web y una enciclopedia, estamos de acuerdo con March (1998a) en que la única coincidencia entre ambas es que las dos contienen gran cantidad de información en relación con temas muy variados. Por lo demás, se dan diferencias significativas, ya que, al contrario que en una enciclopedia, la información contenida en Internet es amorfa y desordenada y además en numerosas ocasiones no está escrita por profesionales o expertos. Es por esto que se hace necesario orientar en el uso de la Web y en este sentido creemos que las Webquests y otras estrategias que utilizan Internet como herramienta de aprendizaje han supuesto una aportación muy útil y un avance importante en la nueva metodología de la ELAO.

3. : CONTENIDO, DISEÑO E INTEGRACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR

Hasta aquí hemos analizado aspectos generales relacionados con las nuevas tecnologías e Internet y su integración en la enseñanza de lenguas. A partir de este momento vamos a centrarnos en el estudio de las tareas basadas en la Web, denominadas Webquests, y en cómo esas tareas pueden formar parte del diseño curricular de nuestra materia.

Volviendo a la clasificación del papel del ordenador en la enseñanza de lenguas hecha por Mills (1996), una Webquest constituye una actividad práctica significativa de aprendizaje utilizando recursos auténticos, en la que el ordenador tiene un papel de herramienta y medio de comunicación y obtención de recursos.

El concepto de Webquest fue desarrollado en 1995 por Bernie Dodge que, junto con Tom March, ha dedicado su investigación a orientar a los docentes en la tarea del uso de los recursos que Internet ofrece. La utilización de esta estrategia no está limitada a un área de conocimiento o una disciplina, más bien contiene en sí la idea de la interdisciplinariedad. Dodge (1995; 1997) define el término Webquest como una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web.

El modelo de las Webquests está basado en el constructivismo, permitiendo que el alumno elabore su propio conocimiento al tiempo que realiza la actividad. Este tipo de actividades no se utiliza simplemente para recoger datos o llevar a cabo tareas simples de comprensión, sino que, en el procedimiento que el alumno debe desarrollar, es necesario que él mismo lleve a cabo procesos de análisis, síntesis y evaluación de la información que obtiene de la Web. Además, la estrategia requiere una participación activa e interactiva del alumno e incorpora las ventajas del aprendizaje cooperativo puesto que normalmente se trabaja en grupo y adoptando roles diferentes. Este modelo de investigación orientada propuesto por Dodge (1995; 1997) cuestiona el beneficio que los alumnos pueden obtener navegando por la Web sin una tarea en mente y por eso es el profesor quien selecciona los

recursos en los que el alumno va a encontrar la información, de manera que el alumno “pasa su tiempo usando la información y no buscándola”.

Dodge (1995; 1997; 1998) propone que las partes que compongan una Webquest sean las siguientes:

- Introducción: establece el marco y aporta alguna información antecedente.
- Tareas: aquellas que debe llevar a cabo el alumno.
- Recursos: normalmente consisten en una selección de enlaces a los sitios de interés para encontrar la información relevante.
- Proceso: descripción de los pasos a seguir para llevar a cabo las tareas.
- Evaluación: explicación de cómo serán evaluadas la realización de las tareas.
- Conclusión: recuerda lo que se ha aprendido y anima a continuar con el aprendizaje.

Dodge estableció y definió todos estos módulos en el primer momento en que fijó las características de las Webquests, excepto el módulo de la evaluación. La inclusión de ésta como una parte fundamental en una Webquest ha sido una aportación destacable puesto que aporta un factor de fiabilidad a la actividad que se realiza. En muchos casos, junto con la explicación de cuáles son los aspectos y materiales que se evaluarán y de qué modo, se incluyen los parámetros (*rubric*) exactos que se emplearán para dicha evaluación.

El apartado de *tareas* también ha merecido una atención y estudio especial por parte de Dodge (1999), para él la tarea es la parte más importante de una Webquest, y así ha elaborado una taxonomía de tareas en la que describe trece tipos diferentes en un trabajo que declara en progreso. Así, entre las tareas incluye las siguientes: *retelling, compilation, mystery, journalistic, design, creative, product, consensus building, persuasion, self- knowledge, analytical, judgement y scientific*.

En cuanto a la duración de las Webquests Dodge (1995; 1997) las clasifica en Webquests de corta y larga duración. Las primeras pueden llevarse a cabo en un periodo de una a tres sesiones. Las Webquests de larga duración pueden extenderse durante varias semanas y una vez completadas se habrá analizado y comprendido el tema en cuestión con profundidad.

Por su parte, March (1998b) opina que “las tareas definen cómo se materializará el aprendizaje” y la mejor forma de decidir qué tipo de tarea encargar a los alumnos es pensar en el “producto físico” que deben llevar a cabo. Éste puede ser un mural, un *project*, una representación o incluso una página Web.

Igualmente, March (2001) ha continuado su propia línea de investigación y ha definido un conjunto de actividades basadas en el aprendizaje en la Web con formatos y objetivos de aprendizaje diferentes que van aumentando la complejidad de realización. La actividad más sencilla sería la que denomina *Topic Hotlist* y la más compleja la Webquest. Su recomendación es que se debe empezar a diseñar actividades en progresión de complejidad. La siguiente tabla muestra la clasificación de March.

| Topic | |
|------------------|-------------------|
| New to the Web? | Fairly Web-savvy? |
| Collect Websites | Shape Learning |

| Learning Goal? | | | | |
|-------------------|----------------------|------------------|----------------------|----------------|
| Open exploration? | Download media? | Build knowledge? | Connect affectively? | Problem solve? |
| Topic Hotlist | Multimedia Scrapbook | Treasure Hunt | Subject Sampler | Webquest |

Tabla I. Tipo de actividades según las situación y los objetivos (March 2001)

Desde que las Webquests fueron definidas, se han difundido con mucha rapidez en los centros que disponen de medios técnicos, sobre todo en centros de enseñanza primaria y secundaria estadounidenses, y se han utilizado en múltiples disciplinas. En lo que respecta a la enseñanza de lenguas también existen numerosos ejemplos, aunque, en nuestra opinión, no tantos ni tan apropiados como en otras áreas. Tal vez una de las razones para ello es que, para llevar a cabo una Webquest, se necesita un cierto nivel de comprensión y uso de la lengua, ya que hay que realizar tareas complejas. En consecuencia, el diseño y desarrollo de una buena Webquest de larga duración, adaptada a las características de un grupo de alumnos concreto, requiere bastante elaboración. No obstante, una vez que se ha comprendido bien el proceso de diseño y los elementos de los que consta una Webquest, el proceso es mucho más ágil y simple.

La siguiente cuestión es cómo integrar las Webquests en los contenidos del curriculum sin excesivos problemas. La ilimitada variedad de recursos de Internet, incluyendo todo tipo de contenido, facilita el diseño de actividades cuyo objetivo sea practicar destrezas propias de la lengua y también facilita la posibilidad de integrarlas en el programa de estudios que se esté desarrollando. Según March (1998a) las Webquests están pensadas con ese objetivo. En sus propias palabras “las Webquests se diseñaron para resolver este dilema, acercando las prácticas instructivas más eficaces a la actividad normal de los alumnos”. El proceso de aprendizaje estará más integrado en el conjunto cuanto más conectado con el diseño curricular se encuentre.

Teniendo en cuenta el conocimiento previo que tenemos sobre los alumnos en cuestión para los que se decida diseñar la actividad, es decir: edad, nivel de conocimientos, etc. el primer paso será elegir entre los temas que formen parte del curriculum aquellos que parezcan más tendentes a provocar una respuesta variada y a fomentar el pensamiento crítico, de forma que cada alumno se vea forzado a elaborar su propio trabajo, aunque éste forme parte de un grupo. El siguiente paso será definir nuestros objetivos claramente y establecer las tareas con las que se podrán cumplir dichos objetivos. Entre estas tareas se puede incluir alguna del tipo “búsqueda del tesoro”, lo que añade emoción y diversión a la investigación y servir de estímulo a lo largo del proceso. El siguiente paso que Dodge (2001) propone es diseñar cómo se va a evaluar la actividad, es decir, qué actividad final tendrán que presentar los alumnos en grupo o individualmente. Y por último habrá que describir el proceso a seguir por los alumnos, definiendo claramente los distintos roles que se establezcan y los pasos a seguir por cada uno de ellos. Asimismo, los recursos que los alumnos vayan a utilizar son seleccionados por el profesor.

Como se observa¹, este modelo de diseño es completamente instructivo, el alumno conoce exactamente lo que debe hacer y las conclusiones que debe alcanzar al final, lo que facilita mucho que esté centrado en la actividad y no se pierda en la navegación en la Web.

Desde el punto de vista lingüístico, cuando se desarrolla una Webquest integrada en un proyecto curricular de enseñanza de una lengua, no podemos perder de vista qué destrezas orales y escritas pretendemos que se practiquen y en qué otros aspectos de la lengua deseamos profundizar. De acuerdo con Chapelle (2000) el primero de los criterios sobre los que debería basarse el diseño de actividades integradas en la ELAO sería "*Language learning potential*". Con esto se refiere al grado en que la actividad puede ser considerada, fundamentalmente, una actividad de aprendizaje de una lengua, más que simplemente una oportunidad para usar la lengua. Otro criterio que Chapelle considera y que nos parece igualmente importante es lo que denomina "*Meaning focus*" que hace referencia a hasta qué punto la atención del alumno es dirigida al significado de la lengua en sí.

Como vemos, al plantearnos el desarrollo de una Webquest es fundamental tener presente aquellos objetivos lingüísticos y contenidos temáticos que forman parte de nuestro diseño curricular y plantear las tareas de acuerdo a los mismos.

Por la propia naturaleza de las Webquests, siempre se tendrá la oportunidad de practicar destrezas como *reading* y *writing*. Por otro lado, dada la enorme variedad de recursos multimedia sonoros que se pueden encontrar en Internet, no será difícil proponer tareas que impliquen la práctica de *listening* si ese es nuestro objetivo. Finalmente, una forma natural de promover que los alumnos practiquen la destreza oral *speaking* puede ser pedir que lleven a cabo una presentación como tarea final para la evaluación. Todas estas destrezas se pueden ejercitar a través de otras actividades, ya sea en un entorno ELAO o no, pero la diferencia está en que cuando llevamos a cabo una Webquest también toman parte del proceso otras destrezas, no sólo lingüísticas, relacionadas con los procesos de pensamiento y creatividad, así como otras habilidades sociales, como la colaboración con el grupo, la inmersión en un discurso comunicativo auténtico, etc.

4. CONCLUSIÓN

El concepto de Webquest fue definido por Dodge en el año 1995 Aunque sólo han pasado siete años desde esa fecha, hoy parece una vieja historia. En contraste, todavía queda mucho que comprobar y que analizar; esta es la paradoja de los nuevos tiempos.

La conclusión de este artículo es en realidad un punto de partida, ya que nuestra investigación continua a partir de aquí. Nuestro objetivo es seguir investigando aquellas estrategias, tareas y aspectos del proceso en sí, que pueden ayudarnos a entender mejor en qué medida la metodología de la ELAO y, en concreto, el uso de Webquests pueden promover un aprendizaje eficaz de una segunda lengua.

Por último me gustaría mencionar que este estudio forma parte del proyecto del departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada denominado ADELEX, dirigido por la Doctora Doña Carmen Pérez Basanta al que se puede acceder también a través de Internet en la dirección <http://www.ugr.es/~inped/>.

¹. Algunos ejemplos de Webquest pueden ser vistos en la dirección <http://www.ugr.es/~inped/webquests.htm>

BIBLIOGRAFÍA

-
- Alick, D. 1999 "Integrating Multimedia and Multiple Intelligences to Ensure Quality Learning In a High School Biology Classroom" *EDUC 685- Multimedia Literacy*, Diciembre 7, 1999.
- Chapelle, C. A. 2000. "Looking back on research to look forward for practice". *Procedente de "CALL for the 21st Century" IATEFL and ESADE conference*, 2 de julio 2000, Barcelona, España.
- Coleman, Gayle. 1996. "Integrating CALL into the language syllabus". *ON-CALL*, vol. 10, no. 1: 21-33.
- Dodge, B.1995."WebQuests:A technique for Internet-based learning". *Distance Educator* 1Vol.(2), 10-13.
- Dodge, B. 1997 (1995). "Some thoughts about Webquests".
http://edweb.sdsu.edu/courses/EdTec596/About_WebQuests.html (16 septiembre 2000)
- Dodge, B. 1998 (1997). "Building blocks of a Webquest"
<http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/webquest/buildingblocks.html> (2 septiembre 2001)
- Dodge, B. 1999. ""WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks"
<http://edweb.sdsu.edu/webquest/taskonomy.html> (1 noviembre 2000)
- Dodge, B. 2001 (1999). "Webquest design process"
<http://edweb.sdsu.edu/webquest/Process/WebQuestDesignProcess.html> (2 septiembre 2001)
- March, T. 1998a."Why WebQuests?, an introduction" <http://www.ozline.com/webquests/intro.html> (31 mayo 2001)
- March, T. 1998b (1997)."The WebQuest Design Process" <http://www.ozline.com/webquests/design.html> (31 mayo 2001)
- March, T. 2001 (1997)."Working the Web for education" <http://www.ozline.com/learning/theory.html> (31 mayo 2001)
- Mak, L. 1996."The WWW as a resource for language education"
<http://home.ust.hk/~lclindam/apweb96/linda.htm> (29 septiembre 2000)
- Mills, D. 1996. "Computers in Language Learning: Possible Roles"
<http://www.iei.uiuc.edu/resources/possible.roles.html> (3 marzo 2001)
- Warschauer, M., 1996 "Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication"
Telecollaboration in Foreign Language Learning Warschauer, M. (ed.) Honolulu, USA: University of Hawaii92i Second Language Teaching & Curriculum Center. 29-46.
- Warschauer, M., & Meskill, C. 2000. "Technology and second language learning". *Handbook of undergraduate second language education*. Ed. J. Rosenthal. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 303-318.