

WebQuest: ¿oportunidad para el aprendizaje?

Un estudio de caso sobre escritura, habilidades de aprendizaje e integración de las nuevas tecnologías

Vanessa GARCÍA DÍAZ
El Colegio Mexiquense (México)
vgarcia@cmq.edu.mx

Recibido: septiembre 2010

Aceptado: marzo 2011

RESUMEN

La investigación empírica de la implementación de la WebQuest a programas de aula es escasa, así que los resultados de esta investigación continúan el diálogo con otros trabajos pioneros en este tema educativo. El estudio evalúa los resultados obtenidos mediante la enseñanza tradicional y la implementación de una WebQuest en el desarrollo de procesos de escritura y promoción de habilidades de aprendizaje.

Mediante un estudio de caso, se establecieron una serie de categorías e indicadores para recabar, analizar e interpretar información sobre composición escrita y estrategias de aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos en el grupo control, se implementó un plan de intervención en el grupo experimental para desarrollar habilidades necesarias para enfrentar la estrategia instruccional de manera autónoma. El diseño de la investigación permitió la contrastación de resultados entre los grupos.

Palabras clave: escritura, aprendizaje, WebQuest, estudio de casos, integración de tecnología.

Webquest: occasion d'apprendre? Une étude de cas sur l'écrit et les compétences d'apprentissage, intégration des nouvelles technologies

RÉSUMÉ

Les recherches empiriques sur la mise en œuvre des programmes en classe WebQuest est rare, donc les résultats de cette recherche prolongent le dialogue avec d'autres travaux pionniers sur ce thème de l'éducation. L'étude évalue les résultats obtenus par l'enseignement traditionnel et met en œuvre une recherche sur le WebQuest dans le développement des processus d'écriture et la promotion des compétences d'apprentissage.

Grâce à une étude de cas, on a établi une série de catégories et des indicateurs à recueillir, à analyser et à interpréter l'information sur la rédaction de dissertations et des stratégies d'apprentissage. D'après les résultats obtenus dans le groupe de contrôle, on a mis en œuvre un plan d'intervention dans le groupe expérimental à fin de développer les compétences nécessaires pour traiter la stratégie pédagogique de manière indépendante. La conception de la recherche a permis des résultats contrastés entre les groupes.

Mots-clés : écriture, apprentissage, WebQuest, études de cas, intégration de la technologie.

Webquest: a learning opportunity? A case study on writing, learning skills and integrating new technologies

ABSTRACT

The empirical research on the implementation of the WebQuest in classroom programs is scarce, so the results of this research continue the dialogue with other pioneering work on this topic of education. The study evaluates the results achieved by traditional teaching and implementing a WebQuest in the writing process development and promotion learning skills.

A series of categories and indicators to collect, analyze and interpret information on writing processes and learning strategies were established by a case study. An intervention plan was implemented according to the results from the control group in order to develop the skills to address the instructional strategy independently. The design research allowed contrast the results between the groups.

Keywords: writing, learning, WebQuest, case studies, integration of technology.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Enseñar lengua en la sociedad de la información. 3. WebQuest y aprendizaje. 4. Características de la investigación. 5. Objetivos y pregunta de investigación. 6. Método. 7. Resultados. 8. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación secundaria ha de apostarle al desarrollo de competencias en los alumnos para su adecuado desenvolvimiento en la sociedad. La competencia implica aspectos relacionados estrechamente con la situación que envuelve al alumno. No se trata exclusivamente de saber, sino de usar el conocimiento para poder actuar en determinadas circunstancias. Crear, argumentar, sintetizar, valorar, aprender a aprender se convierten en acciones imprescindibles no sólo en el aula, sino en los diferentes ámbitos donde los alumnos interactúan durante y después de su educación formal.

En relación con el desarrollo de competencias en el ámbito comunicativo, si se reduce el concepto al lenguaje verbal y escrito, se caerá en lo que Pérez Tornero (2002, 232) ha mencionado: “dejaremos de prestar atención a los cambios más sustanciales de nuestra época. Estaremos usando una teoría retroactiva que explicará los fenómenos de ayer y nos oscurecerá el reconocimiento de los actuales y, sobre todo, de los futuros”.

Para cubrir con las necesidades demandadas por la sociedad de la información, se requiere un planteamiento que conjugue ambos aspectos en la enseñanza de la lengua, específicamente la escritura. Por un lado, el lenguaje verbal y escrito; por otro, los elementos multimedia que dan nuevos sentidos a la realidad. Así, Pérez Rodríguez (2004, 18-19), atendiendo a este reto, puntualiza: “el objetivo de la enseñanza de las lenguas es mejorar [la] competencia en el uso de lenguajes que actualmente coexisten,

se multiplican e hibridan proporcionando nuevas situaciones de intercambio comunicativo”.

Entonces, el fin de la educación secundaria, en cuanto al desarrollo de la lengua, desemboca en el desarrollo de la competencia comunicativa (hablar, leer, escribir, escuchar) mediante el uso de otros tipos de lenguajes que sirven de apoyo a la lengua. La enseñanza del español ha de consolidar la competencia comunicativa de los alumnos en los dos sistemas de comunicación que se superponen, mezclan y coexisten: lingüístico y no lingüístico.

2. ENSEÑAR LENGUA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

La competencia comunicativa¹ va más allá de aprender a leer y escribir. Su esencia se encuentra en la destreza² utilizada por los sujetos para interpretar y resolver estímulos comunicativos que involucran signos lingüísticos y otros signos codificados que, juntos, conforman un contexto donde se produce un determinado mensaje.

Para desarrollar la competencia comunicativa se deben tomar en cuenta las distintas subcompetencias que la conforman:

- a) Competencia lingüística o gramatical. Se refiere al dominio innato del uso de la lengua y su gramática; determina la corrección de enunciados lingüísticos.
- b) Competencia sociolingüística. Resultado del conocimiento de las normas socioculturales que permiten la adecuación de los enunciados al contexto donde se desarrolla la comunicación.
- c) Competencia discursiva o textual. Son los conocimientos y habilidades para comprender y producir textos de diferente tipo.
- d) Competencia estratégica. Conjunto de recursos del hablante para *remendar* problemas presentados durante la comunicación (malentendidos) (Lomas, 2001).

Como puede observarse, las tres primeras subcompetencias enfatizan más la escritura. En el primer caso, los textos escritos, sin lugar a dudas, requieren un carácter más riguroso en cuanto a puntuación y sintaxis se refiere comparados con cualquier mensaje oral. La competencia sociolingüística y la discursiva se afinan cuando se escribe en distintos contextos y con disímiles propósitos. Piénsese, por ejemplo, en diversos auditorios (niños de preescolar, docentes de una universidad, estudiantes de la licenciatura en mercadotecnia, servidores públicos, gerentes empresariales) cuya imagen tiene que construirse para la redacción de un ensayo sobre la diversidad lingüística, la receta de un flan, el guión de la obra de teatro del

¹ Para Lomas (2002b, 95), la competencia comunicativa se entiende como “la capacidad de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas*, en comunidades de habla *concretas* en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”.

² Para Cassasus (2006, 10), “el concepto de destreza hace referencia a la habilidad o al arte con el que se puede realizar una tarea. La destreza no se refiere sólo a la competencia para poder realizar una tarea, sino al hecho de que dicha tarea se realiza con maestría y eficacia”.

festival del Día de la Madre, una carta de reclamo, la construcción de un *curriculum vitae*.

A partir de la postura de Lomas (2001), se deduce que la escritura funge como la competencia primordial para la asimilación y consolidación de las demás. Escribir, entonces, se convierte en la habilidad lingüística³ más compleja, porque implica el uso adecuado del resto. Se cree que las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar, escribir) no forman una destreza compuesta; sin embargo, la afirmación es infundada: dichas habilidades se encuentran estrechamente interrelacionadas. De esta manera, utilizar la escritura junto con estrategias que integren el uso de las nuevas tecnologías puede ofrecer buenas oportunidades en la consolidación de la competencia comunicativa y otros tipos de competencia relacionados con los medios informáticos e informativos.

3. WEBQUEST Y APRENDIZAJE

En la esfera educativa, un cambio de época se evidencia, entre otras cosas, en la manera de asir, comprender, vincular y recrear la realidad (Chapela, 2007). Organismos nacionales e internacionales se han encargado de iniciar una cruzada contra la concepción tradicional de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover nuevas perspectivas que doten a los alumnos de estrategias que les permitan un adecuado desenvolvimiento dentro de su sociedad (Yelland, 2007; Zucker, 2008). Estas estrategias, además del desarrollo de habilidades informáticas e informativas pertinentes en las sociedades del siglo XXI, implican la construcción y valoración de procesos más elaborados que fomenten la convivencia con otros, el aprecio por la diversidad, la mejora de las características y habilidades del alumno para aprender a aprender y actuar de manera autónoma y responsable en la construcción y dirección de proyectos comunes (Delors, 1997).

La WebQuest ha sido presentada como una estrategia capaz de desarrollar los anteriores procesos. Definida, en sus inicios, como una actividad de indagación que utiliza como recurso la información de internet (Dodge, 1997), actualmente su creador, Bernie Dodge, la define como una estrategia que desarrolla el pensamiento de manera creativa y crítica e involucra la solución de problemas, el juicio, el análisis y la síntesis en actividades que simulan el mundo real (Starr, 2009).

La WebQuest, entonces, incorpora internet⁴ como una fuente de consulta en las actividades áulicas; simula tareas auténticas para motivar a los alumnos; crea derroteros para organizar, analizar y concentrar información en un nuevo producto

³ Como habilidades lingüísticas se entiende la comprensión lectora, la oralización, la redacción y la conversación.

⁴ Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y la OCDE, “Internet ejemplifica a la perfección el potencial educativo de las TIC. También ilustra el hecho de que este potencial no puede realizarse plenamente sin cambios radicales en la metodología y en la estructura del entorno de aprendizaje” (*Los desafíos...*, 2002, 124).

surgido del trabajo y de las aportaciones de los miembros de un equipo. Para diseñar una WebQuest, Dodge ha establecido ciertos elementos con cualidades específicas organizados de una manera preespecificada. Esta estructura se ha documentado ampliamente en otros artículos (Adell, 2004; Cegarra, 2008; Chatel y Nodell, 2002; Dodge, 2007; Fierro Monteagudo, 2005; March, 1998; Schweizer y Kossow, 2007), por lo que aquí se prescindirá de su descripción.

La WebQuest pretende que los alumnos, en lugar de vagar sin rumbo por información errónea e irrelevante en las páginas de internet, accedan a contenidos auténticos, fidedignos y actualizados: el profesor selecciona previamente las páginas consultadas por los alumnos para evitar pérdida de tiempo en la búsqueda de información incorrecta.⁵

Las características de la WebQuest, aunque no novedosas en el campo educativo (Hernández Mercedes, 2007), sí incorporan aspectos de diversa laya. De acuerdo con algunas investigaciones recientes, la WebQuest además de integrar internet, promueve el trabajo cooperativo (Blanco Suárez, Fuente y Dimitriadis, 2001; Williams y Gómez-Chacón, 2007), la autorregulación (Lara y Repáraz, 2007), la motivación (McGlinn y McGlinn, 2003) y el pensamiento crítico (Vidoni y Maddux, 2002). Por lo tanto, parece que la idea de Dodge va más allá de una simple revisión de datos dispuestos en internet; su valor didáctico recae en la sistematización de la enseñanza, el trabajo en equipo y el protagonismo del alumno: constructor de nuevos mensajes a partir de los conocimientos, habilidades, actitudes promovidos por el proyecto.

A pesar de todas estas virtudes, los docentes deben mostrarse críticos y revisar a fondo si tales beneficios educativos son atribuibles a la WebQuest. Actualmente, la estrategia ha conquistado adeptos en países hispanoamericanos; sin embargo, su aceptación tiene que basarse en resultados de investigaciones empíricas y no en artículos meramente expositivos que presentan a la WebQuest como la estrategia *más popular* para la integración de las TIC al aula.

En Estados Unidos, donde la WebQuest se ha implementado en distintos niveles educativos desde hace cerca de quince años, la falta de investigaciones empíricas ha representado el talón de Aquiles de esta estrategia.⁶ Abbit y Ophus (2008) realizaron

⁵ Acaso valdría la pena realizar algunas adaptaciones a la estrategia de Dodge: una propuesta donde el alumno decidiera qué información usar para realizar su trabajo, es decir, el profesor, al diseñar la WebQuest, escoge páginas de internet relevantes e irrelevantes: el alumno discernirá (analizará, contrastará, valorará), entre la información útil de la errónea. Con la propuesta de Dodge se le ofrece al alumno la información *en bandeja de plata*. Esta manera de seleccionar los contenidos rompe con un enfoque constructivista: “Para los constructivistas [...] no puede haber construcciones significativas si la información relevante está preespecificada” (Gros, 1997, 87). ¿Qué sucederá cuando no haya profesor seleccionador de páginas *web*? ¿Cómo podrá el alumno desarrollar la capacidad de distinguir entre lo que sirve de lo que no?

⁶ Quizá por eso el portal de WebQuest de Dodge promueve la creación de un grupo de investigación: “Are you a doctoral student or faculty member interested in conducting

una investigación documental sobre la WebQuest y descubrieron 108 artículos, de los cuales 41 se basaban en algún tipo de investigación metodológica, ya sea empírica o de carácter evaluativo. De éstos, sólo 26 se centran en el impacto de esta estrategia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sobre estos 26 artículos, los autores trazaron una clasificación de las investigaciones: a) centradas en las actitudes y percepciones de los estudiantes, b) surgidas de los impactos en el aprendizaje de contenidos y habilidades y c) basadas en los requisitos cognitivos para el uso de la WebQuest.

Los resultados de Abbit y Ophus, coincidentes con otras investigaciones, delatan dos aspectos: en primer lugar, las pocas investigaciones sobre el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades (Fiedler, 2002) y, en segundo, que las investigaciones interesadas en estos aspectos no evidencian notables ventajas del uso de la WebQuest en comparación con la enseñanza tradicional (Gaskill, McNulty y Brooks, 2006; Strickland, 2005).

A partir del anterior panorama, y para continuar con el debate antes expuesto, se presenta un estudio de caso del uso de una WebQuest utilizada en segundo de secundaria para desarrollar procesos de escritura, habilidades de aprendizaje e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

4. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente, realizar estudios e intervenciones en educación secundaria se convierte en una prioridad enfatizada por diversos organismos nacionales e internacionales en busca de la mejora educativa, más aún si las experiencias trabajan con contenidos curriculares e integración de las TIC. La educación básica –incluida secundaria– se transforma en el escenario idóneo para comenzar la formación de alumnos con competencias útiles para desenvolverse correctamente en la sociedad (Delors, 1997; Gill *et al.*, 2005; Secretaría de Educación Pública, 2006a).

Como esta investigación se centra sólo al proyecto curricular de aula presenta cuatro rasgos distintivos. En primer lugar, el estudio se realizó sólo en la asignatura de Español, impartida cinco veces a la semana por un periodo de 50 minutos. En segundo, quien planeó, diseñó y realizó el estudio fue la profesora de asignatura, autora de este artículo. En tercer lugar, estudiar a alumnos que han sido integrados a un grupo escolar sin ninguna finalidad investigativa conlleva la imposibilidad de seleccionar una muestra representativa que dote de mayor validez externa a la investigación: los grupos de estudio fueron asignados a la profesora por las autoridades institucionales. Aunque lo anterior pudiera parecer una desventaja, en realidad se convierte en la situación típica que enfrentan todos los profesores a la hora de evaluar sus propios proyectos y estrategias, es decir, una oportunidad para que docentes se enfrenten a diseñar investigación y llevarla a cabo a pesar de las

research on WebQuests? You're invited to join a new informal group to exchange ideas, collaborate and co-author" (WebQuests.org).

constricciones institucionales. Por último, la profesora elaboró las WebQuest utilizadas en la investigación durante el seminario Comunicación Educativa y Convergencia Tecnológica de su Maestría en Educación. Así, las WebQuest se supervisaron, revisaron y evaluaron por colegas especialistas, quienes valoraron positivamente el trabajo de la maestra.

A la luz de los ragos anteriores, se recuperó la idea compartida por Cabero (2001) y Goodyear (1995: *apud* Gros, 1997) de diseño y producción de medios por parte de los profesores, conocida como medios para el aprendizaje, debido a su valor altamente educativo. Para ambos autores, existen dos tipos de medios: los elaborados por expertos programadores y los creados por profesores a la medida de sus propias necesidades. El primer caso se denomina medios como experiencia de aprendizaje porque van dirigidos a grupos heterogéneos. El segundo, como medios para el aprendizaje, ya que se elaboran a partir de los objetivos de un programa específico y plantean actividades enfocadas a lograr ciertas metas en un grupo determinado de alumnos (Cabero, 2001).

La creación de un medio para el aprendizaje permitió a la profesora, en primer lugar, diseñar WebQuest para que sus alumnos trabajaran en equipo, lograran metas comunes, compartieran responsabilidades, autoevaluaran su desempeño, trabajaran de manera autónoma y consolidaran diversas habilidades de aprendizaje; y en segundo, avocarse a los contenidos de su programa, en específico con contenidos relacionados con la escritura según los requerimientos del grupo (Gutiérrez Martín, 2003).

5. OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación recaen en dos aspectos, por un lado, implementar una WebQuest, como estrategia didáctica dentro del proyecto de aula, en la asignatura de Español de segundo de secundaria y, por otro, analizar en qué medida la WebQuest incentiva procesos exitosos de escritura y habilidades de aprendizaje.

Para centrar los elementos de la investigación, se partió de la siguiente pregunta:

- ¿Qué papel juegan las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en la reproducción de procesos exitosos de escritura mediante la incorporación de una WebQuest?

La siguiente división explica con mayor claridad el alcance de la pregunta de investigación:

- *Habilidades de aprendizaje*. Entendidas como mecanismos y procesos utilizados para la regulación del pensamiento y la generación del aprendizaje, incluyen aspectos cognitivos (Noguerol, 1998; Reder, 1985; Zimmerman, 1990) y sociales (Bonals, 2000; Johnson, Johnson y Holubec, 2004; Ovejero, 1990) desarrollados por los alumnos para la consecución de objetivos. En este caso, se refiere específicamente a la actuación de los alumnos en un equipo de trabajo, la recuperación de conocimientos previos, la toma de decisiones respecto de la planeación, verificación y evaluación de su desempeño, el uso de estrategias para procesar y crear información y la construcción de nuevos conocimientos.

- *Procesos exitosos de escritura.* Aquéllos donde los alumnos, por medio de un proceso cíclico de revisión/corrección/perfeccionamiento, producen una composición escrita (Bereiter y Scardamalia, 1993; Camps, 2002; Cassany, 1997, 1998; Lomas 2001; McCormick Calkins, 1997). Al añadirle el adjetivo exitosos se sobreentiende que éstos ya han sido empleados y han obtenido un resultado satisfactorio.⁷
- *Integración de la WebQuest.* Este punto sirve para obtener una visión sobre el aspecto motivante de la integración de estas tecnologías al proyecto de aula y para verificar cómo los alumnos utilizan sus habilidades informáticas e informativas específicamente en una WebQuest; asimismo proporciona datos sobre la utilidad asignada por los alumnos a esta estrategia para el logro del objetivo del proyecto.

6. MÉTODO

El estudio se basa en el modelo de Parlett y Hamilton (1977: *apud* Tejeda Fernández, 2000) conocido como evaluación iluminativa. Éste tiene como organizador previo la identificación de problemas para señalar posibles procesos de mejora. La evaluación iluminativa utiliza el estudio de caso porque es una estrategia metodológica adaptable a la situación que se desea observar: se centra en un contexto reducido y una experiencia concreta, por lo que tiene un carácter restringido.

Para esta investigación, los problemas de la integración de una WebQuest para el desarrollo de procesos de escritura se identificaron y analizaron en un grupo control y los procesos de mejora se integraron en una intervención educativa con un grupo experimental. Cabe destacar que la intervención pretendió lograr que los alumnos se enfrentaran a una WebQuest con las estrategias indispensables para lograr el objetivo establecido; pero sin dejar de lado las habilidades utilizadas para alcanzar ese fin, es decir, se trató de eliminar cualquier obstáculo para verificar si la WebQuest se convierte en una verdadera opción para mejorar el desempeño de los alumnos en relación con la escritura y las habilidades de aprendizaje.

Población

El universo de estudio se conformó por dos grupos. El grupo control se conformó por 22 alumnos, quince mujeres y siete alumnos, divididos en seis triadas y un equipo de cuatro integrantes. El experimental fue un grupo compuesto por nueve mujeres y seis hombres agrupados en tres equipos de cinco integrantes.

⁷ Más adelante se explicará que los resultados satisfactorios se obtuvieron durante la intervención, donde se apoyó a los alumnos en la práctica y evaluación continua de procesos de escritura.

Ambos grupos se integran por alumnos que debido a su posición social y económica tienen acceso al uso de diversas tecnologías y a un bagaje cultural amplio. Todos los estudiantes han aprobado cursos para la certificación de Microsoft Office.

Técnicas de recopilación de información e instrumentos

La técnica utilizada durante el estudio fue la observación cualitativa, ya que debido a su flexibilidad da “prioridad a los aspectos relacionales y significativos de la conducta, sin detenerse específicamente en las frecuencias y regularidades de las acciones [asimismo es útil en] un estudio exploratorio sobre un fenómeno desconocido o una alteración novedosa” (Rubio y Varas, 1999, 464), en este caso la *alteración novedosa* recae en la aplicación de una WebQuest en la asignatura de Español de segundo de secundaria.

Para la interpretación de información se optó por la confrontación de datos por medio de diferentes instrumentos utilizados durante su recopilación. Para este estudio se usaron las fichas de seguimiento y la matriz de evaluación de la WebQuest.

Fichas de seguimiento

Consistieron en plantillas semiestructuradas donde se anotaron los aspectos relevantes. Al final de las observaciones funcionaron como “un esqueleto de informaciones básicas, [...] pistas acerca del comportamiento de los sujetos” (Rubio y Varas, 1999, 476). Las fichas se fueron confeccionando durante el estudio: se aumentaron datos a partir de las situaciones y los rasgos principales presentados en las actividades realizadas por los alumnos durante la aplicación de la WebQuest. Para efectuar la observación, la profesora visitó alternadamente a cada equipo de estudiantes durante las sesiones.

Enseguida, se muestra una tabla con categorías e indicadores preestablecidos que funcionaron de guía para la observación y el llenado de las fichas de seguimiento. En la segunda columna de *habilidades de aprendizaje*, cada indicador señala las fases a las que hace referencia: planeación (P), verificación (V) y evaluación (E).

APLICACIÓN DE WEBQUEST

CATEGORÍAS:



Habilidades de aprendizaje	Procesos exitosos de escritura	Integración de la WebQuest
-----------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

INDICADORES:



Sociales	Cognitivos		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consensa las ideas de su equipo. ▪ Toma en cuenta otras opiniones y sopesa su valor. ▪ Evita comentarios negativos sobre sus compañeros. ▪ Hace lo que le corresponde (da ideas, aporta ayuda, trae material). ▪ Verbaliza su sentir puntualmente para evitar malos entendidos. ▪ Acata ideas que benefician el trabajo y censura las que lo obstaculizan. ▪ Evita disgregar a los miembros del equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiene iniciativa al inicio y durante el trabajo (P, V). ▪ Identifica sus puntos débiles y los corrige (E). ▪ Identifica sus puntos fuertes y los comparte (E). ▪ Planea tareas y actividades para ajustarse a los tiempos del proyecto (P). ▪ Autoevalúa su desempeño en varios momentos a lo largo del proyecto (V, E). ▪ Persiste a pesar de obstáculos materiales, espaciales o temporales (V). ▪ Busca información y la vierte en diseños propios (mapas, esquemas...) que le ayudan a recuperarla con facilidad (V). ▪ Se centra en la tarea y evita distractores (V). ▪ Retroalimenta su trabajo tanto con juicios positivos como negativos (V, E). ▪ Establece objetivos parciales (V, E). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genera ideas antes de comenzar a escribir y las transforma en esquemas. ▪ Planifica el tipo de texto, el auditorio, la finalidad y la extensión. ▪ Identifica y aplica las características de los tipos de texto solicitados en el proyecto. ▪ Realiza borradores que revisa y perfecciona. ▪ Revisa y corrige la versión preliminar. ▪ Escribe la versión final. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consulta las páginas <i>web</i> preestablecidas en la WebQuest. ▪ Exterioriza su motivación con comentarios y actividades para el diseño del proyecto. ▪ Sigue el proceso sugerido por la WebQuest de manera autónoma. ▪ Utiliza el <i>software</i> recomendado, así como los aditamentos tecnológicos propuestos. ▪ Utiliza la matriz de evaluación como guía para lograr el mayor puntaje en todos los aspectos del producto final.

*Matriz de evaluación*⁸

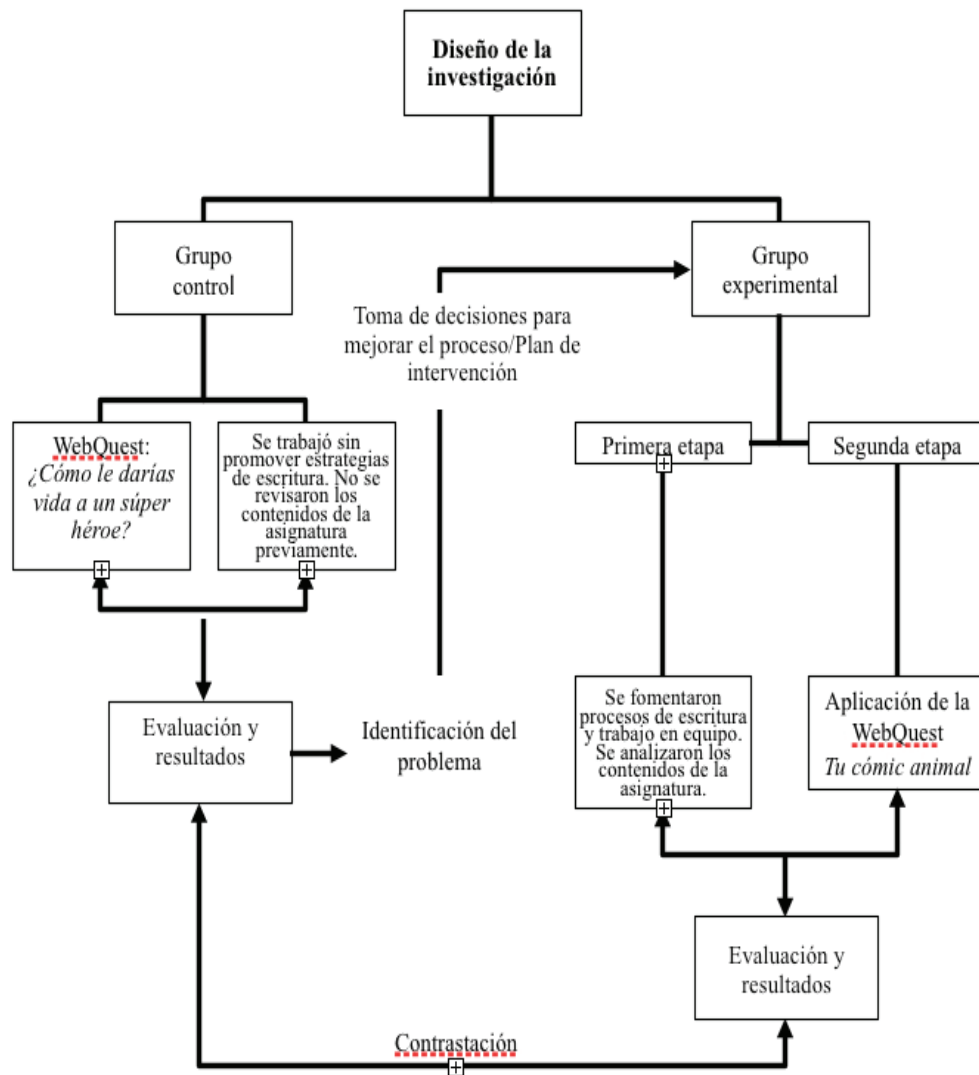
La matriz de evaluación se utilizó en la WebQuest para asignar criterios que se tomaron en cuenta en la calificación del trabajo llevado a cabo por los alumnos. Una matriz de evaluación muestra, de manera organizada, los criterios que se toman en cuenta para la evaluación de un trabajo. Cada criterio especifica jerárquicamente sus cualidades, generalmente en orden descendente de derecha a izquierda (Goodrich Andrade, 2007; Mertler, 2007). La matriz se vuelve un mecanismo de evaluación certero, ya que define las características que el producto ha logrado; sin embargo, es una evaluación sumativa que deja de lado los procesos, por tal motivo, para este estudio se conjuga este instrumento con las fichas de seguimiento.

Para cada grupo, se elaboró una matriz que valora los resultados esperados del uso de procesos de escritura (identificación de tipo de texto, secuencia narrativa, intención, ortografía y sintaxis, estilo) y la integración de las TIC (uso apropiado de elementos multimedia); pero la utilizada para evaluar el producto de los alumnos del grupo experimental contiene un elemento innovador: evaluación del proceso escriturario (planeación, corrección, perfeccionamiento continuo) y de habilidades de aprendizaje vinculadas con la composición escrita (saber organizar a las personas, gestionar recursos, tomar en cuenta al otro, usar satisfactoriamente el tiempo, elaborar estrategias de procesamiento de la información y de evaluación).

⁸ En ocasiones, ésta puede presentarse con el nombre de *rúbrica de evaluación* debido a la incorrecta translación al español del vocablo inglés *rubric*.

Diseño y procedimiento

Como ya se ha mencionado, el diseño de la investigación se estableció de acuerdo con el modelo de Parlett y Hamilton (1977: *apud* Tejeda Fernández, 2000).



Como puede observarse en el esquema siguiente, el grupo control sirvió para establecer el organizador previo (identificación del problema) y, a partir de las

deficiencias identificadas en este grupo, se diseñó e implementó una intervención educativa con un grupo experimental.⁹

El plan de intervención consistió en la organización de actividades encaminadas a desarrollar y consolidar estrategias que apoyaran a los alumnos en el dominio procesos de escritura y habilidades de aprendizaje. En teoría, esta intervención evitaría obstáculos de aprendizaje durante la integración de una WebQuest. A continuación se exponen de manera general las actividades de la intervención.

PLAN DE INTERVENCIÓN	
Procesos de escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En todas las actividades relacionadas con la escritura, la profesora brindó apoyo constante a los alumnos para la construcción de estrategias de escritura (planificación, escritura, revisión, reescritura); discutió la relevancia del contexto en la composición escrita; propició situaciones reales para la asimilación de las características de los diversos tipos de texto y favoreció la interacción verbal entre los alumnos para la corrección y perfeccionamiento de sus escritos. ▪ Las actividades de escritura siempre se socializaron por medio de diversas formas de evaluación: cooperación entre iguales, tutoría, comentario magistral, autoevaluación, observación de aula, corrección escrita y prueba.¹⁰
Habilidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde el inicio del ciclo escolar, se agrupó a los alumnos de acuerdo con su desempeño escolar en triadas. ▪ A cada triada se le asignaron fichas con los roles que tendrían que asumir en el equipo. Cada ficha contenía sugerencias para desempeñar el rol correctamente.¹¹ La profesora otorgó una motivación constante a los alumnos que utilizaban eficientemente las fichas y apoyaba a los que no mostraban una adecuada asimilación de los roles. ▪ Se hicieron múltiples prácticas de coevaluación y autoevaluación; se asignaron calificaciones grupales para ponderar la relevancia del trabajo conjunto; se elogiaron los logros comunes más que los individuales; se comentaron frecuentemente valores relacionados con la convivencia: tolerancia, perseverancia, respeto...

⁹ Los contenidos tratados con ambos grupos se establecen en el programa de Español de segundo de secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2006b)

¹⁰ Para mayor información sobre estos tipos de evaluación, consulte Cassany (2000).

¹¹ La idea de otorgar fichas a alumnos con indicaciones respecto de las acciones que han de practicar en un equipo se tomó de la propuesta de Johnson, Johnson y Holubec (2004), quienes sugieren repartir y rotar fichas indicativas de dos cosas: el papel del alumno en el grupo (evaluador, encargado de proponer normas...) y las conductas (observa constantemente las producciones de sus compañeros y las corrige; decide, si es necesario, repetir un trabajo...)

- Las investigaciones de internet se realizaron mediante la contrastación de información de páginas *web*. A partir de la selección de páginas que contuvieran información de calidad, se realizaban fichas para compilar los datos sustanciales del tema.
- Se implementaron matrices de evaluación para valorar el desempeño de los alumnos en todos los contenidos tratados durante el tiempo de la intervención.
- Continuamente se solicitaron trabajos donde los alumnos tuvieran que utilizar diversos aditamentos tecnológicos (tareas en el servidor de la institución, escritos elaborados en un procesador de texto, generación de plantillas para exponer, búsqueda de información, obtención de imágenes para ilustrar sus trabajos).

Tras la exposición de las actividades llevadas a cabo durante el estudio, el diseño de la investigación y el plan de intervención, se describen las acciones realizadas con ambos grupos.

Grupo control

Para realizar este estudio, se inició el trabajo con un grupo control al que se le aplicó la WebQuest intitulada *¿Cómo le darías vida a un súper héroe?*¹² El objetivo de este proyecto consistía en la elaboración de un cómic (con todas sus convenciones) y la exposición de su proceso de creación por medio de una presentación en Power Point. El desempeño del grupo durante el proyecto no fue satisfactorio. Aunque todos los equipos cumplieron con el producto solicitado, durante su elaboración no se utilizaron habilidades de aprendizaje, los procesos de escritura estuvieron ausentes y el uso de las TIC fue muy pobre. Tras una reflexión y análisis de las fichas de seguimiento y la matriz de evaluación, se concluyó que el problema radicaba en la poca experiencia, por parte de los alumnos, en:

- a) estrategias de escritura,
- b) habilidades de aprendizaje y
- c) los contenidos propuestos en *¿Cómo le darías vida a un súper héroe?*

Debido a las conclusiones obtenidas con el grupo de control, se diseñó un plan de intervención cuyo resultado se monitorearía en un grupo experimental para ratificar si los problemas detectados influían en la aplicación de la WebQuest.

Grupo experimental

Con el grupo experimental se trabajó en dos fases: la primera enfocada en solventar los problemas detectados y la segunda dirigida a la aplicación de la nueva WebQuest, *Tu cómic animal*.

¹² La WebQuest se encuentra alojada en el blog de aula de la asignatura de Español, *Espaciosecundario*: <http://espaciosecundario.wordpress.com/>.

Primera fase

Esta fase abarcó cinco sesiones a la semana de 45 minutos durante cinco meses. En este periodo, se promovieron diversas estrategias para el desarrollo de habilidades de aprendizaje, que comprenden aspectos cognitivos y sociales,¹³ y se profundizó en el dominio de procesos de escritura.

Se trabajó con una enseñanza tradicional, basada en las exposiciones de la maestra, la resolución de ejercicios por parte de los alumnos, las lecturas de los libros de texto y la elaboración de apuntes y se revisaron los contenidos que se ocuparían en la WebQuest, la fábula y el cómic.¹⁴

Segunda fase

Durante la segunda fase, se decidió eliminar la intervención docente para obtener un panorama más amplio acerca de la autonomía que los alumnos ejercen con estrategias instruccionales como la WebQuest.

¹³ Se promovieron diversas estrategias para el desarrollo de habilidades de aprendizaje: organización de triadas con alumnos de diversos aprovechamientos, distribución de roles, prácticas de autoevaluación y coevaluación, asignación de calificaciones grupales, fijación de metas comunes, verbalización de procedimientos, uso de mapas, esquemas, gráficos para la obtención y generación de información, entre otras. Estas estrategias se encaminaron hacia el trabajo autónomo y la toma de decisiones acertadas para lograr aprendizajes.

¹⁴ En el caso de la fábula, se les mostró a los alumnos imágenes de un pato y una zorra para que mencionaran algunas de sus características; se les contó una fábula y se proporcionó diferentes moralejas impresas y los alumnos tenían que elegir la que correspondía a cada fábula, recortarla e ilustrarla. En equipos, los alumnos tenían que leer la información del tema en el libro de texto, contestar las actividades sugeridas y realizar un cuadro sinóptico. Cada equipo debía redactar una fábula con base en las características de este género literario mediante el proceso de escritura de generación /revisión /corrección /perfeccionamiento. Los resultados obtenidos por los alumnos fueron satisfactorios: identificaron correctamente características distintivas de los animales que representaban defectos o virtudes de los hombres, discernían una moraleja de otra y prepararon su fábula, realizaron un borrador, lo revisaron, corrigieron lo necesario y redactaron la versión final de su fábula con todos los elementos característicos. En cuanto al cómic, se llevó a cabo una lluvia de ideas sobre lo que sabían los alumnos del tema; se analizaron las convenciones formales de tres historietas: viñetas, globos, cajas, planos, imágenes...; se leyó la información del libro de texto para ordenarla y jerarquizarla en un cuadro sinóptico. A partir de los nuevos conocimientos, en equipos se elaboraron cómics con la técnica del fotomontaje (Aparici, 1992); se usaron, también, los pasos del proceso de escritura para redactar el guión. Los resultados, como en el caso anterior, cumplieron las expectativas: en los productos se reflejó la aprehensión de las características formales del cómic. Como puede cotejarse, para el aprendizaje de los dos anteriores contenidos se llevaron a cabo actividades donde la profesora dirigió todo el proceso; en todo momento explicó, dio instrucciones, sugirió formas de trabajo, corrigió concepciones erróneas, motivó, proporcionó ideas, resolvió conflictos, señaló aciertos, es decir, se basó en una enseñanza cuasi tradicional donde el alumno se desdibuja, ya que tiende a relegar en el profesor la responsabilidad de aprender. El éxito de los productos radicó, en un alto porcentaje, en la conducción incesante de la profesora.

Esta fase se llevó a cabo durante quince sesiones de 45 minutos. Se implementó la WebQuest, cuyo objetivo consistía en la creación de un cómic en formato de video a partir de una fábula inventada por los alumnos. El producto de *Tu cómic animal* consistía en la escritura de una fábula para presentarla con las convenciones del cómic en un formato digital: los alumnos representarían a los animales y cada viñeta sería una fotografía editada en un *software* para producir videos. Se agruparon tres equipos de cinco integrantes y se dieron las únicas instrucciones generales del trabajo para comprobar si los alumnos, tras la intervención, podían enfrentarse a una WebQuest sin obstáculos y, de esta manera, no sólo cumplir con un producto, sino realizarlo por medio de un proceso donde se utilizaran habilidades de aprendizaje y procesos exitosos de escritura desarrollados durante la primera fase.

7. RESULTADOS

Para realizar un contraste entre el grupo control y el experimental, se presentan los resultados en una tabla. Éstos se ordenan a partir de dos grandes rubros. El primero contiene la información surgida del análisis de las fichas de seguimiento, es decir, los datos recabados durante el proceso de elaboración de la tarea sugerida por la WebQuest. El segundo, más que en el puntaje obtenido en la matriz de evaluación, se centra en la valoración de los productos entregados por los alumnos al finalizar el proyecto de la WebQuest.

FICHAS DE SEGUIMIENTO		
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
HABILIDADES DE APRENDIZAJE	Sociales	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aunque no se presentó ninguna acción explícita que demostrara que los alumnos valoraban el trabajo de los integrantes de su equipo, no fue común que se agredieran verbalmente. ▪ Hubo alumnos que se quejaron con la profesora de la poca iniciativa de su compañero de trabajo. ▪ Los alumnos acudían a la profesora para resolver conflictos entre los integrantes de los equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos no aprovecharon las aportaciones de los integrantes de sus equipos para la elaboración de su proyecto. Se agredían verbalmente con frecuencia. ▪ Durante las discusiones, los alumnos se mostraban incapaces de solucionar conflictos, por lo tanto los minimizaban o permitían que éstos sabotearan los objetivos comunes del equipo.
	Cognitivas	
Planificación		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los equipos no hicieron un cronograma que apoyara en los avances ni establecieron objetivos para cada sesión. ▪ De cada elemento evaluado en la matriz de evaluación, los alumnos no lo tomaron en cuenta para organizarse con antelación y sopesar las alternativas que los llevarían a cubrir los requisitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El producto solicitado implicaba el uso de variados recursos y el uso de varios espacios (el salón, la sala de cómputo, otras áreas de la escuela); pero los alumnos no previeron cuándo utilizarían cada espacio ni qué recursos utilizarían para cada tarea.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La falta de planificación llevo a los equipos a una actitud apática hacia el proyecto y a una desesperanza ante los obstáculos presentados y no previstos. 	

FICHAS DE SEGUIMIENTO		
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
HABILIDADES DE APRENDIZAJE	Verificación	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos cotejaban sus avances con lo solicitado en la matriz de evaluación. ▪ Los alumnos continuamente pedían apoyo de la profesora para saber si realizaban de una manera adecuada la tarea. Por lo general, se mostraban tímidos para decidir por ellos mismos si sus avances eran pertinentes. La mayoría de los alumnos paraba de trabajar hasta recibir el visto bueno de la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No existió una supervisión que fuera congruente entre lo solicitado en la WebQuest y los avances de los alumnos. ▪ Los estudiantes se cercioraban de la adecuación de otro tipo de elementos y los corregían (si el nombre de los personajes era bonito o si el animal elegido le <i>iba bien</i> a quien lo representaría o si el compañero ponía una cara adecuada para la fotografía). Este aspecto develó que los alumnos sí presentan una conciencia respecto de la buena calidad del producto; sin embargo, no la consideraban desde un aspecto académico ni a partir de los parámetros fijados en la matriz.
	Evaluación	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos delegaron la evaluación a la profesora. ▪ Durante la elaboración del producto de la WebQuest, no existió una evaluación de su desempeño, de tal manera que no se corrigieron conductas o actividades que no apoyaban en la consecución del objetivo de la WebQuest ni existió retroalimentación durante el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos relegaron la evaluación hasta el final. ▪ Al finalizar el proyecto, los alumnos miraban atrás y se asignaban un buen desempeño: el producto ya estaba acabado, aunque no cumpliera con los requisitos establecidos ni se hubiera construido con las habilidades esperadas.

FICHAS DE SEGUIMIENTO		
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PROCESOS EXITOSOS DE ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos hicieron esquemas donde vertieron las primeras ideas para realizar su cómic. ▪ Para el resto de tareas donde los alumnos tenían que escribir, no recurrieron al uso de borradores. ▪ Los alumnos únicamente hicieron una versión de los escritos, la final. Sobre ella elaboraron algunas correcciones sugeridas por la profesora; pero no concibieron el escrito como una versión preliminar susceptible de modificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos fundamentaron la solución de la mayor parte de la tarea en la oralidad; sin aplicar alguna estrategia de escritura conocida, como los esquemas para organizar un escrito, la lluvia de ideas para seleccionar información o la elaboración de mapas. ▪ Las primera versión escrita de la fábula y el cómic fue la versión final. En lugar de revisar y corregir, los alumnos insertaban lo que se les ocurría sin prestar atención a la trama o el tipo de texto. ▪ Los alumnos no recurrieron al uso de borradores para corregir y perfeccionar sus escritos; se abocaron exclusivamente a escribir la versión final.
INTEGRACIÓN DE LA WEBQUEST	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos revisaron las páginas de internet sugeridas por la WebQuest; pero prefirieron utilizar la información del libro de texto. ▪ Después de revisar la WebQuest, los alumnos se mostraron motivados. En las primeras sesiones dieron muchas ideas y trabajaron arduamente; sin embargo, conforme no consensaban ideas, la motivación decreció. ▪ Los alumnos revisaron en varias ocasiones la matriz de evaluación, sobre todo cuando el producto estaba a punto de concluirse; sin embargo, pedían apoyo constante a la profesora para resolver sus dudas sobre la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos revisaron las páginas de internet sugeridas por la WebQuest; sin embargo, no utilizaron la información para elaborar su proyecto. ▪ Tras conocer la WebQuest, los alumnos se motivaron. Cuando la volvieron a revisar para seguir el proceso y darse cuenta de que había diez sesiones para elaborar el proyecto, los alumnos prefirieron utilizar el tiempo para hablar de sus cosas, hacer tareas de otras asignaturas o jugar: creyeron tener tiempo de sobra para cumplir con el proyecto. ▪ Los alumnos no revisaron la matriz de evaluación, por tal motivo los productos no cumplieron con las características solicitadas.

FICHAS DE SEGUIMIENTO		
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
INTEGRACIÓN DE LA WEBQUEST	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los alumnos utilizaron el <i>software</i> recomendado y no hubo ningún obstáculo para su integración a los proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dos de tres equipos ocupó el <i>software</i> y los aditamentos tecnológicos sugeridos. El tercer equipo concluyó que el <i>software</i> para editar una película era demasiado complejo y en lugar de hacer un video realizaron una presentación en PowerPoint.

La matriz de evaluación centró su atención en el producto final. A excepción de un apartado especial, en el caso del grupo experimental, que evaluaba habilidades de aprendizaje puestas en marcha durante la elaboración del proyecto. La tabla que sigue indica con una celda de color que el grupo control no fue evaluado en el rubro indicado.

MATRIZ DE EVALUACIÓN		
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
PROMEDIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El promedio de las calificaciones obtenidas por todos los equipos fue de 8.3. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El promedio de las calificaciones obtenidas por todos los equipos fue de 6.8.
CARACTERÍSTICAS DEL PRODUCTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos los equipos entregaron lo solicitado por la WebQuest: un cómic y su proceso de elaboración por medio de una exposición en PowerPoint, a excepción de una triada que no terminó su presentación en PowerPoint y no expuso su trabajo. ▪ Los cómics utilizaron las convenciones más representativas del tipo de texto: cajas para el narrador, globos para los personajes, viñetas para la secuencia de acciones, onomatopeyas. ▪ Las tramas creadas por los alumnos giraron en torno a una lucha entre el bien y el mal, donde el bien resultó vencedor. ▪ Los productos fueron entregados en tiempo y forma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un equipo de tres entregó lo solicitado por la WebQuest: una fábula hecha cómic, donde los alumnos representarían a los animales. Los otros dos equipos realizaron trabajos distintos: uno hizo un video con imágenes de animales y otro una presentación de PowerPoint con una historia policíaca. ▪ Los cómics adolecieron un pobre uso de las convenciones del cómic. ▪ Las tramas de las fábulas contuvieron características de este tipo de texto; sin embargo, una recurrió a elementos violentos: mujeres disfrazadas como conejitas de Playboy, armas, consumo de tabaco y alcohol. ▪ Un equipo de tres entregó su producto tres sesiones después de la fecha fijada.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los productos contenían errores ortográficos y sintácticos. ▪ Los alumnos olvidaron cuidar detalles como por ejemplo la coherencia entre imágenes y secuencia narrativa.
HABILIDADES DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los elementos estipulados en la matriz de evaluación sobre procesos de escritura y habilidades de aprendizaje, los tres equipos obtuvieron puntajes bajos. Estos puntajes coinciden con las observaciones recabadas en las fichas de seguimiento.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo con alumnos de secundaria en la integración de una WebQuest para promover procesos de construcción textual y habilidades de aprendizaje surge de un mismo nodo con tres etapas recurrentes: la planeación, la verificación y la evaluación. En las habilidades de aprendizaje, la primera etapa consiste en decidir el tiempo destinado a la tarea, las estrategias más convenientes, los materiales requeridos, la organización del trabajo, la información de mayor utilidad. La segunda se manifiesta como una conciencia continua que guía y supervisa el trabajo; generalmente se presenta con una serie de preguntas que encaminan, ordenan, corrigen los avances. La última valora los logros durante el proceso y enjuicia el resultado (Zimmerman, 1990).

Mientras tanto, en la escritura la planeación se presenta con preguntas como: *¿qué tengo que escribir? ¿A quién va dirigido mi escrito? ¿Qué sé acerca del tema? ¿Dónde puedo buscar información? ¿Qué datos puedo considerar irrelevantes de acuerdo con el propósito del escrito? ¿Cómo comienzo el escrito? ¿Qué estructura será la más pertinente según el tipo de escrito? ¿En qué orden presentaré las ideas?* La verificación acompaña todo el proceso de escritura; equivaldría a responder: *¿tiene sentido lo que escribo? ¿Son coherentes las ideas expuestas? ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi escrito? ¿Podría agregar más datos que cohesionen mis argumentos? ¿Estoy realizando lo correcto? ¿Necesito más tiempo para pulir el escrito?* La evaluación comprueba el avance y valora los resultados, generalmente con aseveraciones del tipo: *Sí, debo comenzar con esta idea. Este párrafo es muy convincente. Utilicé correctamente estos sinónimos. Considero que es un buen escrito.*

Estas etapas, de manera general, indispensables en el logro de objetivos de aprendizaje autónomo y sistematizado y, de manera particular, obligatorias para entender la escritura como una actividad eminentemente cultural no son practicadas por los alumnos de la investigación. Los resultados procedentes del análisis de las

fichas de seguimiento y la matriz de evaluación sugieren que el aprendizaje de la escritura responde a una visión convencional donde las actividades académicas de producción escrita se ciñen al cumplimiento de un producto (sin versiones previas ni revisiones para mejorarlo) y a los requisitos establecidos por el profesor y no a la asimilación de la escritura como una estrategia para apre(he)nder, reorganizar y crear nueva información (Castelló, 1999).

Lo anterior revela que la intervención educativa en la solventación de problemas de escritura fue insuficiente, no en los contenidos y actividades, sino en el tiempo: los alumnos de segundo de secundaria han pasado varios años inmersos en una cultura educativa donde sólo la composición final se valora; les resulta infructuoso la consecución de etapas para obtener no una calificación, sino un escrito que incentive tanto sus procesos escriturarios como sus habilidades de aprendizaje. Generalmente, en la educación secundaria mexicana, no hay un seguimiento del avance de la producción escrita; los alumnos casi nunca aprecian mejoras en la realización de borradores ni evalúan *su* propio progreso.

En cuanto a la integración de las nuevas tecnologías, la realidad de los grupos estudiados, específicamente el grupo experimental, muestra un ambiente de aprendizaje más tradicional centrado en la figura docente. Aunque el uso de la WebQuest, como estrategia didáctica, permite la inserción de las nuevas tecnologías en el aula, la práctica del trabajo en equipo y el desarrollo de la autonomía (Dodge, 1997; March, 1998), en el presente estudio, a pesar de incluir una intervención educativa, se evidencia su poca eficacia para el desarrollo y consolidación del trabajo autónomo, donde los alumnos practiquen procesos de escritura y habilidades como la toma de decisiones, la creación de proyectos afines, la valoración de la diversidad, la organización, selección y valoración de la información, la autoevaluación y la ayuda mutua.

Las labores sencillas como entregar un producto con ciertas cualidades resultan comunes para los alumnos y fáciles de realizar; sin embargo, tareas que demandan un nivel más elevado de integración de distintas habilidades cognitivas, sociales, de composición escrita y uso de las nuevas tecnologías no se encuentran entre las dominadas y llevadas a cabo por los alumnos. Estos resultados coinciden con otros trabajos previos (Gaskill, McNulty y Brooks, 2006; Strickland, 2005) donde la enseñanza tradicional no presenta una distinción sustancial en el desempeño (social, cognitivo o procedimental) de los alumnos en comparación con una instrucción por medio de la WebQuest y apuntan a que ésta, por sí sola, como lo sugieren otras investigaciones (Blanco Suárez, Fuente y Dimitriadis, 2001; Lara y McGlenn y McGlenn, 2003; Vidoni y Maddux, 2002; Williams y Gómez-Chacón, 2007), no promueve habilidades de aprendizaje, en general, ni de uso de procesos de escritura, en particular. Los resultados arrojados por esta investigación parecen reforzar la idea de que los alumnos se han instruido a partir de cinco principios:

- La valoración sólo del producto acabado y no del proceso de producción.
- El trabajo individual.
- La actitud pasiva y dependiente del docente en la construcción de conocimiento.

- La espera de dirección continua.
- Los juicios emitidos sólo por el profesor.

Aunque estas tareas han de tenerse en cuenta en los procesos de aprendizaje, hacia el final de la educación básica han de consolidarse estrategias eficaces para el aprendizaje autónomo donde se privilegie la profundización, transformación y creación del conocimiento y la construcción de metas comunes, no sólo la reproducción irreflexiva de órdenes e instrucciones.

Como era esperable, los alumnos del grupo experimental tendrían que desarrollar un grado más complejo de construcción y reconstrucción textual, habilidades de aprendizaje e integración de nuevas tecnologías; sin embargo, mostraron una actitud radical: incapaces de autorregular su desempeño y contextualizar su aprendizaje, y sin guía docente, decidieron hacer el trabajo a la manera que a lo largo de su trayectoria educativa les ha garantizado buenos resultados: cumplir con un producto y no aprender por medio de procesos. Este panorama, estéril en los resultados de la producción y aplicación de estrategias innovadoras de enseñanza, como la WebQuest, ya lo vislumbraban Chipman y Segal (1985, 2) hace más de 20 años: “It does make sense [...] to invest in the alternative strategy of improving learners, rather than simply improving instructional materials”. De acuerdo con los autores, la calidad educativa estriba en la preparación de alumnos capaces de aprender mediante las fases de planeación, verificación y evaluación, implícitas también en los procesos de composición escrita. En resumen, la innovación en la enseñanza de la escritura no radica en la presentación de materiales didácticos sofisticados o *tropicalizados* de ámbitos con realidades educativas dispares a los vividos en el aula donde se desean utilizar. Más que en la implementación de dispositivos tecnológicos, la innovación en la enseñanza-aprendizaje de la escritura se presenta en una pertinente y continua organización didáctica donde los profesores apoyen a los alumnos durante la construcción y reconstrucción discursiva; fomenten el conocimiento del contexto comunicativo y las características de los géneros discursivos; organicen la clase para consolidar el trabajo en equipo y practiquen, junto con sus alumnos, diversas formas de evaluación (Camps, 2002). Estas actividades, aunque parecen simples, implican una transformación de la educación: “Los estudiantes pueden ser capaces de recitar las características de una fábula, pero esto no quiere decir que puedan escribir una. La composición es una técnica que puede ser aprendida, más que un contenido que deba ser cubierto” (McCormick Calkins, 1997, 28).

Esta investigación, por tanto, da cuenta de que la educación básica ha de invertir mayores esfuerzos en el uso de estrategias cognitivas y sociales más que en la simple instrumentación de herramientas tecnológicas. La calidad educativa, en las sociedades actuales, ha de reflejarse en el equilibrio entre la capacidad humana y las oportunidades tecnológicas. Este equilibrio, vital en las actuales sociedades de la información, partirá de una visión crítica de los profesores tanto en el diseño de sus estrategias didácticas como en su evaluación, ambas encaminadas al apoyo de los alumnos en la toma de decisiones y en la valoración del proceso educativo y las actividades académicas como medios para continuar aprendiendo y no como tareas garantes de una calificación aprobatoria.

Dado el carácter exploratorio y las limitaciones propias del estudio, estas conclusiones son parciales: no revelan en sentido estricto los comportamientos de los alumnos frente al uso de la WebQuest. No obstante, el hecho de que tras una intervención educativa los alumnos hayan continuado con prácticas viciosas devela una visión convencional de los procesos de aprendizaje.¹⁵ La casi nula diferencia de resultados entre el grupo control y el experimental evidencia el fracaso escolar en actividades donde los alumnos han de actuar autónomamente. Asimismo, la muestra empleada, debido a la característica cualitativa del estudio, limita la generalización de los resultados. La investigación, sin embargo, ha permitido vislumbrar la forma en cómo los alumnos asumen sus procesos de composición escrita y aprendizaje por medio de la integración de las TIC.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- APARICI, R. (1992): *El cómic y la fotonovela en el aula* (2ª ed.), Madrid, De la Torre.
- BEREITER, C. y M. SCARDAMALIA (1993): “Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura”, en *Intervención psicopedagógica*, J. A. BELTRÁN, V. BERMEJO, M. D. PRIETO y D. VENCE (Comps.), Madrid, Pirámide.
- BONALS, J. (2000): *El trabajo en pequeños grupos*, Barcelona, Graó.
- CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- CAMPS, A. (2002): “La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”, en *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, C. Lomas (Comp.), Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. (1997): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- ____ (1998): *La cocina de la escritura* (6ª ed.), Barcelona, Anagrama.
- CASTELLÓ, M. (1999): “El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura”, en *El aprendizaje estratégico*, J. I. POZO y C. MONEREO (Eds.), Madrid, Santillana.
- CHAPELA, L. M. (2007). *Saberes en movimiento. Reflexiones en torno a la educación*, México, Nostra.
- CHIPMAN, S. F. y J. W. SEGAL (1985): “Higher cognitive goals for education: an introduction”, en *Thinking and learning skills. Research and open questions* (vol. 2), S. F. CHIPMAN, J. W. SEGAL y R. GLASER (Eds.), Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1-18.
- DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.

¹⁵ Sólo de aprendizaje, ya que como se expuso en el apartado correspondiente, en cuanto a enseñanza se nota el esfuerzo en la integración de métodos instruccionales y de evaluación novedosos.

- GILL, I. S., J. L. GUASCH, W. F. MALONEY, G. PERRY y N. SCHADY (2005): *Cerrar la brecha en educación y tecnología* (Serie Desarrollo para Todos, 9), Bogotá, Banco Mundial.
- GROS, B. (Coord.) (1997): *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*, Barcelona, Ariel.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003): *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*, Barcelona, Gedisa.
- JOHNSON, D., R. JOHNSON y E. HOLUBEC (2004): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. (2001): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística 1* (2ª ed.), Barcelona, Paidós.
- (2002a): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.
- (2002b). “Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua”, en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, C. LOMAS y Andrés OSORO (Comps.), Barcelona, Paidós.
- Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación* (2002): Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-España/OCDE.
- MCCORMICK CALKINS, L. (1997): *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria* (3ª ed.), Buenos Aires, Aique.
- NOGUEROL, A. (1998): *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*. Barcelona, Graó.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, M. A. (2004): *Los nuevos lenguajes de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2002): “De la escritura al hipermedia”, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística 1* (2ª ed.), C. LOMAS, Barcelona, Paidós.
- REDER, L. M. (1985): “Techniques available to author, teacher, and reader to improve retention of main ideas of a chapter”, en *Thinking and learning skills. Research and open questions* (vol. 2), S. F. CHIPMAN, J. W. SEGAL y R. GLASER (Eds.), Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- RUBIO, M. J. y J. VARAS (1999): *El análisis de la realidad en la intervención social. Método y técnicas de investigación*, Madrid, CSS.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006a): *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006*, México, SEP.
- (2006b): *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*, México, SEP.
- TEJEDA FERNÁNDEZ, J. (2000): “La evaluación: su conceptualización”, en *Evaluación de programas, centros y profesores*, B. Jiménez (Ed.), Madrid, Síntesis.
- YELLAND, N. (2007): *Shift to the future: rethinking learning with new technologies in education*, Londres, Taylor and Francis.

ZUCKER, A. (2008): *Transforming schools with technology. How smart use of digital tools helps achieve six key education goals*, Cambridge, Harvard Education Press.

Hemerográficas

GASKILL, M., A. MCNULTY y D. W. BROOKS (2006): “Learning from WebQuests”, en *Journal of Science Education and Technology*, 15 (2), 133-136.

SCHWEIZER, H. y B. KOSSOW (2007): “WebQuests: tools for differentiation”, en *Gifted Child Today*, 30 (1), 29-35.

VIDONI, K. L., y C. D. MADDUX (2002): “WebQuests: can they be used to improve critical thinking skills in students?”, en *Computers in the Schools*, 19 (1/2), 101-117.

ZIMMERMAN, B. J. (1990): “Self-regulated learning and academic achievement: an overview”, en *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Electrónicas

ABBIT, J. y J. OPHUS (2008): “What we know about the Impacts of WebQuests: A review of research”, en *AACE Journal*, 16 (4), 441-456, <http://www.uh.cu/static/documents/RDA/What%20We%20Know%20About%20Impacts%20WebQuests.pdf> [Consultado 7 mayo 2009].

ADELL, J. (2004): “Internet en el aula: las WebQuest”, en *EduTec*, 17, http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm [Consultado 13 mayo 2006].

BLANCO SUÁREZ, S., P. DE LA FUENTE y Y. A. DIMITRIADIS (2001): “Estudio de caso. Uso de WebQuest en secundaria”, <http://www.educared.net/congresoI/pdf/congreso-i/Ex8eso.PDF> [Consultado 7 mayo 2009].

CASSASUS, J. (2006). “Estándares en educación: conceptos fundamentales”, http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/3estandares_educacion_conceptos.pdf [Consultado 14 octubre 2006].

CEGARRA, J. (2008): “WebQuest: estrategia constructivista de aprendizaje basada en Internet”, en *Investigación y Postgrado*, 23 (1), 73-92, http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2754755&orden=0 [Consultado 7 mayo 2009].

CHATEL, R. G. y J. NODELL (2002): “WebQuests: teachers and students as global literacy explorers”, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/a9/4a.pdf [Consultado 20 agosto 2007].

DODGE, B. (1997): “Some thoughts about WebQuests”, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html [Consultado 13 mayo 2006].

___ (2007). “Some thoughts about WebQuests”, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html [Consultado 13 julio 2009]

FIEDLER, R. (2002): “WebQuests: a critical examination in light of selected learning theories”, <http://www.beckyfiedler.com/wq/fiedler.pdf> [Consultado 20 agosto 2007].

- FIERRO MONTEAGUDO, J. L. (2005): “La oportunidad WebQuest”, en *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2, <http://www.pangea.org/dim/revistaDIM2/articuloWQ.doc> [Consultado 20 agosto 2007].
- GOODRICH ANDRADE, H. (2007): “Understanding rubrics”, <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm> [Consultado 12 enero 2007].
- HERNÁNDEZ MERCEDES, M. del P. (2007): “Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de ELE”, en *MarcoELE*, 5, http://www.marcoele.com/num/5/02e3c09a050001405/pilarhernandez_wq.pdf [Consultado 7 mayo 2009].
- LARA, S. y Ch. REPÁRAZ (2007): “Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 731-756, http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/english/Art_13_215.pdf [Consultado 7 mayo 2009].
- MARCH, T. (1998): “Why WebQuests?, an introduction”, http://tommmarch.com/writings/intro_wq.php [Consultado 13 julio 2009].
- MCGLINN, J. E. y J. M. MCGLINN (2003): “Motivating learning in humanities class through innovative research assignments: a case study”, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/4a/fe.pdf [Consultado 20 agosto 2007].
- MERTLER, C. (2007): “Designing scoring rubrics for your classroom”, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> [Consultado 12 enero 2007].
- STARR, L. (2009): “Meet Bernie Dodge: the Frank Lloyd Wright of learning environments”, http://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml [Consultado 13 julio 2009].
- STRICKLAND, J. (2005): “Using WebQuests to teach content: comparing instructional strategies”, en *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5 (2), 138-148, <http://www.citejournal.org/articles/v5i2socialstudies1.pdf> [Consultado 20 agosto 2007].
- WEBQUEST.ORG (2007): <http://webquest.org/> [Consultado 13 julio 2009].
- WILLIAMS, L. C. y M. I. GÓMEZ-CHACÓN (2007): “Usos matemáticos de Internet para la enseñanza secundaria: una investigación sobre WebQuests de Geometría”, en *Unión*, 9, 17-34, http://www.fisem.org/descargas/9/Union_009_007.pdf [Consultado 7 mayo 2009].