

**Máster Universitario en Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas
mediante la Tecnología**

WEBQUEST EN EL AULA DE INGLÉS DE SECUNDARIA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Laura Muñoz Palacios

lmunozpal@uoc.edu

26/06/2022

Tutor/a: Balbina Moncada Comas

Trabajo final de máster

Curso 2021/22, semestre 2º

CONTENIDO

ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
1. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL	8
1.1. Las Cualidades de una <i>WebQuest</i>	9
1. 2. Resultados de otras investigaciones similares a las del presente trabajo	11
1. 3. Requisitos para los/as docentes.....	13
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	14
3. METODOLOGÍA.....	15
3. 1. Contexto	16
3. 2. Análisis de necesidades.....	16
3. 3. Diseño de la intervención/aplicación	18
4. LA APLICACIÓN/INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	19
4.1. Descripción	19
4.2. Instrumentos	20
4.3. Estructura	21
4.4. Presentación y desarrollo de las sesiones	22
5. EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN/INTERVENCIÓN	24
CONCLUSIONES.....	26
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
10. ANEXOS	33
ANEXO 1. Capturas de pantalla de la entrada a <i>Lights!</i>	33
ANEXO 2. Capturas de pantalla de la entrada a <i>Camera!</i>	34
ANEXO 3. Capturas de pantalla de la entrada a <i>Action!</i> , entrada a las tareas de la segunda sesión de la misión 1 y entrada a la misión 3.	35
ANEXO 4 Capturas de pantalla de la misión 1 (sesiones 1 y 2).	36
.....	37
ANEXO 5. Captura de pantalla de la entrada a <i>Evaluation</i>	38
ANEXO 6. Captura de pantalla de la entrada a <i>Conclusion</i>	39

ANEXO 7. Captura de pantalla de la entrada a <i>Didactic Guide</i>	40
ANEXO 8. Captura de pantalla de la entrada a <i>Credits</i>	41
ANEXO 9. Rúbrica de evaluación formativa/observaciones.	39
ANEXO 10. Rúbrica para evaluar un póster digital.	41
ANEXO 11. Rúbrica para evaluar un mapa digital.	42
ANEXO 12. Rúbrica para la evaluación de una línea temporal.	43
ANEXO 13: Rubrica para un guion de cine.	44
ANEXO 14. Rúbrica del proyecto final: el cortometraje.	45
ANEXO 15. Rúbrica para evaluación entre compañeros de presentaciones orales.	46

ABSTRACT

In recent years, technology has become an even more important part of our lives. In this respect, it is considered essential that both teachers and students must be prepared for constant technological change. In this sense, it is crucial to develop and reinforce the skills to perform tasks in a digital environment, i.e., to improve digital literacy. To this end, this project advocates methodologies focused on the professions of the future that will require teamwork and digital tools. This TFM consists of a didactic proposal based on a WebQuest created for the promotion and development of both communicative competence (the four linguistic skills, sociocultural and discursive competence) and skills called the 4C skills (Critical thinking, Creativity, Collaboration and Communication), (ISTE, 2007). These provide the competences to learn, teach and lead in the digital era. In order to evaluate the effectiveness of this WebQuest, an example of a motivating didactic unit has been proposed in which the task-based approach (TBA) is introduced in a 4th grade E.S.O. classroom. Finally, it is concluded that this proposal improves learning and helps to achieve the main and specific objectives.

Keywords: WebQuest, secondary education, communicative competence, technology, 4C.

RESUMEN

En los últimos años, la tecnología se ha convertido, aún más si cabe, en una parte muy importante de nuestras vidas. Por esta razón, se considera fundamental que tanto docentes como alumnado deban estar preparados/as para el cambio tecnológico constante. En este sentido, es esencial el desarrollo y refuerzo de las capacidades que permitan desempeñar tareas en un ambiente digital, en decir, mejorar la alfabetización digital. Para ello, se aboga en este proyecto por metodologías enfocadas a las profesiones del futuro que van a requerir de trabajo en equipo y herramientas digitales. El presente TFM consiste en una propuesta didáctica que parte de una *WebQuest* creada para el fomento y desarrollo tanto de la competencia comunicativa (las cuatro destrezas lingüísticas, competencia sociocultural y discursiva) como de habilidades llamadas las 4C (pensamiento crítico, creatividad, colaboración y comunicación), (ISTE, 2007). Estas proporcionan las competencias para aprender, enseñar y liderar en la era digital. Para evaluar la eficacia de esta *WebQuest* se ha propuesto un ejemplo de unidad didáctica motivadora en la que se introduce el enfoque por tareas (EPT) en un aula de 4º de la E.S.O. Se concluye que esta propuesta permite una mejora del aprendizaje y ayuda la consecución de los objetivos principales y específicos planteados.

Palabras clave: WebQuest, educación secundaria, competencia comunicativa, tecnología, 4C.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Podríamos afirmar que el futuro profesional de nuestros/as estudiantes es actualmente incierto. Van a ser numerosos y variados los empleos que surjan de aquí a treinta años. Empleos que, debido al constante avance de la tecnología y a los acontecimientos que puedan desarrollarse a nivel mundial, no constarán de precedentes históricos, por ende, no los podremos predecir, tan solo imaginar o hipotetizar. Así pues, se considera de manera prácticamente segura que la tecnología va a estar presente y ocupando cada vez un mayor porcentaje del desempeño de cualquier labor. Para ese reto, los/as docentes deben estar preparados/as. “Como educadores, nuestro reto es concordar las necesidades de nuestros estudiantes con un mundo que está cambiando con gran rapidez. Para responder a este reto, tenemos que convertirnos nosotros mismos en aprendices estratégicos ampliando deliberadamente nuestras perspectivas y actualizando nuestros enfoques” (Hayes Jacobs, 2016, p. 11).

Hace tan solo dos años que la COVID-19 irrumpió en el mundo ocasionando el estallido de una pandemia que cambiaría para siempre nuestras vidas. Cambios en los protocolos sanitarios, políticos, económicos, de administración y organización social, de higiene, y por supuesto, laborales. Un gran número de personas ha tenido que hacer frente a nuevos modelos de trabajo online y no solo los/as adultos/as tuvieron que adaptarse al teletrabajo, también miles de estudiantes en todo el planeta comenzaron a relacionarse más directamente con las tecnologías para continuar con su formación académica. Por este mismo motivo, es fundamental que el alumnado de todas las instituciones académicas desarrolle de manera satisfactoria y efectiva una serie de competencias digitales que los prepare para sus futuras vidas laborales.

Estos hechos justifican, en primer lugar, una de las principales motivaciones para la creación de la intervención pedagógica del presente estudio: necesitamos como sociedad, como docentes y aprendices que se enfrentan a constantes cambios y a un mañana desconocido, desarrollar nuestras habilidades tecnológicas y que esa tecnología quede patente, incluida e integrada en el currículum académico a todos los niveles, específicamente en secundaria y en el aula de idiomas (inglés).

Redecker (2017), en el Marco de Competencia Digital para Educadores (*DigCompEdu*), habla de conceptos clave como las “habilidades en competencia digital” y las “nuevas alfabetizaciones”. Caccuri (2012) define estos conceptos como la asimilación/aprendizaje de nuevos principios y/o procesos básicos de la tecnología, es decir, “aprender a leer y escribir en una lengua nueva”, que en este caso sería “la lengua de los medios tecnológicos” (p. 13).

Asimismo, la Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación (ISTE, 2007) defiende una serie de estándares y habilidades para el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, que se consideran necesarios para liderar con éxito en la era digital. El desarrollo de estas habilidades fomentará el uso efectivo de la tecnología en escuelas de todo el mundo, además, han sido creadas de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2017) y se encuentran disponible en ocho idiomas. Estos objetivos de alfabetización digital o estándares ISTE son: el/la alumno/a empoderado/a, el/la ciudadano/a digital, el/la constructor/a de conocimiento, el/la diseñador/a innovador/a, el/la pensador/a computacional, el/la comunicador/a creativo/a y el/la colaborador/a global. En el blog de ITSE se plantean estrategias reales sobre la transformación de la educación a través de la tecnología y definen sus estándares de la siguiente forma:

El/la alumno/a empoderado/a defiende el hecho de que los/las estudiantes se sirvan de la tecnología para adoptar un rol activo en su proceso de aprendizaje (entre otros, objetivos personales, selección de contenido y autoevaluación). El/la ciudadano/a digital corresponde al reconocimiento de derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, para que así se actúe de manera segura, legal y ética. El/la constructor/a de conocimiento se refiere al uso de las herramientas digitales para la adquisición de conocimientos (proyectos creativos, experiencias significativas). El estándar del/la diseñador/a innovador/a engloba la variedad de tecnologías empleadas para la identificación y resolución de problemas, creación de soluciones innovadoras. El/la pensador/a computacional se refiere al empleo de los enfoques y medios tecnológicos para la recolección, análisis, representación de los datos bajo estudio. El/la comunicador/a creativo/a se encuentra directamente relacionado con la comunicación y expresión efectiva de los/as estudiantes a través de herramientas, formatos, plataformas y medios digitales. Finalmente, con el/la colaborador/a global se abarca el uso de la tecnología para que los/as estudiantes se enriquezcan en su proceso de aprendizaje y amplíen sus perspectivas colaborando, cooperando a niveles de grupos reducidos, locales, nacionales o internacionales.

Estas habilidades fueron sintetizadas y definidas en 2001 por la organización estadounidense llamada *Partnership for 21st Century Skills* (P21), sin ánimo de lucro y formada a su vez por diferentes organizaciones y el departamento de educación de Estados Unidos (Plucker et al., 2016), como las 4C: pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración.

Siguiendo a Halvorsen (2018), el pensamiento crítico fomentaría el debate y la resolución de problemas a través de la observación de la realidad, extrayéndose conclusiones que van a servir para el trabajo diario. La creatividad promueve el pensamiento lateral, la concepción de ideas desde una perspectiva diferente que puede desembocar en la

innovación. La comunicación se refiere al uso del lenguaje y de la lengua de manera efectiva y eficaz, a la transmisión de conocimientos para alcanzar la comprensión. Por último, la colaboración significa que los/as aprendices trabajen juntos con la finalidad de alcanzar objetivos comunes y la toma de decisiones que sean satisfactorias para la mayoría.

En los últimos años se han desarrollado una gran cantidad de recursos educativos, así como nuevas metodologías basadas en la tecnología. Una de estas herramientas educativas es la escogida para el análisis del presente estudio: la *WebQuest*. Sox y Rubinstein-Ávila (2009) aseguran que la *WebQuest* posee un gran potencial para adaptarse a la diversidad que presenta cualquier aula de inglés, ofreciendo la posibilidad de presentar actividades académicamente desafiantes para promover el desarrollo del lenguaje académico, la investigación en Internet, el pensamiento crítico superior, la colaboración entre estudiantes y la interacción. Por consiguiente, y, en otras palabras, la *WebQuest* es una herramienta que reúne todas las características posibles para conseguir los objetivos de alfabetización digital que se proponen en el aula de inglés de secundaria y que fomenta la práctica y el desarrollo de los principios fundamentales anteriormente descritos y denominados las 4C.

Bernie Dodge, profesor de tecnología en la Universidad de San Diego, California, fue el precursor de la *WebQuest* que surgió, en la década de los 90, de forma inesperada tras un “experimento” o “proyecto” que realizó con sus alumnos/as los cuales tenían que trabajar en equipos para crear un videojuego de corte histórico. Dodge (2017) la describe en su página web como una actividad orientada a la investigación que involucra a los/as aprendices en el uso de herramientas y recursos basados en la web para convertir su aprendizaje en ideas significativas y en proyectos concretos. La mayor parte o la totalidad de la información que usan los/as estudiantes se puede encontrar en sitios web preseleccionados (por el/la docente). Luego, los/as estudiantes pueden enfocarse en usar información basada en la web para analizar, sintetizar y evaluar información para responder preguntas de nivel superior. (Pacheco Gras, 2006). Esta herramienta pedagógica, como se ha señalado, se caracteriza, además, por presentar una serie de tareas guiadas y escalonadas que se suelen orientar a trabajos en grupos reducidos de investigación y conduce a la creación de un producto, fomentando así, la creatividad. Incentiva a los estudiantes a explorar, mejora el pensamiento crítico, la toma de decisiones, ayuda a desarrollar habilidades y capacidades diferentes, lo que lleva a los estudiantes a transferir los conocimientos adquiridos y fomenta la comunicación (March, 2004). El concepto y definición de la *WebQuest* ha evolucionado con el paso de los años y se ha ido adaptando a las necesidades de los investigadores, así como al campo de estudio en el que se ha aplicado. Por ejemplo, Benz (2001) reflexiona sobre la herramienta y añade que una *WebQuest* es un enfoque constructivista del aprendizaje. Los estudiantes no solo recopilan y organizan la información que encuentran en la web, sino que

además dirigen sus actividades hacia un objetivo específico que se les asigna y a menudo adoptan roles monitorizados que emulan funciones laborales de la vida real y adulta.

Mi interés y motivación para incluir la *WebQuest* en esta intervención pedagógica se debe, principalmente, al hecho de que la considero una herramienta digital didáctica muy fácil de usar por parte de los/as estudiantes (aunque requiere del esfuerzo y trabajo del/la docente para su diseño) y que, además, les permite trabajar de manera autónoma, pero siguiendo unas pautas para la optimización de su tiempo, de forma que fomenta la adquisición de buenas prácticas para la organización personal. Asimismo, en mi experiencia como estudiante de idiomas, recuerdo las clases en las que realicé *WebQuests* como las más fructíferas y entretenidas de toda mi vida académica. Este hecho se ve motivado también por el trabajo en equipo, el cual siempre me ha aportado una gran satisfacción, una mejora de mi rendimiento y un aumento de la motivación en la asignatura o en el proyecto trabajado, así como la progresión de mis habilidades personales y sociales.

En definitiva, la *WebQuest* es considerada por la comunidad científica y educativa como un modelo de aprendizaje variado y rico para promover el uso educativo de Internet, y que se fundamenta en el aprendizaje colaborativo, es decir, en la habilidad para aprender a aprender (Pacheco Gras, 2006). Con esta propuesta didáctica se pretende conseguir además que los/as estudiantes mejoren la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas. Esta es otra de las razones por las cuáles se ha escogido la *WebQuest*. No solo es una buena idea para integrar la tecnología en el aula de idiomas, sino que también, gracias a su gran adaptabilidad y flexibilidad, permite la integración de actividades relacionadas con la expresión y producción oral y escrita. Por ejemplo, en un proyecto guiado y presentado a través de una *WebQuest* cuyo objetivo sea la creación de un producto que hay que presentar (un video, un póster, una web, entre otros), los/as estudiantes leerán (en su labor de análisis e investigación), escribirán (resumiendo ideas, seleccionando información, dando *feedback* a sus compañeros de grupo), escucharán y hablarán, interactuando en la lengua meta con su grupo y presentando el proyecto al resto de la clase.

Por lo tanto, podemos afirmar que la *WebQuest* diseñada para la presente propuesta pedagógica integrará la práctica de las cuatro destrezas, fomentará las habilidades de pensamiento crítico, comunicación, alentará a los/as estudiantes a trabajar en equipo, a tomar decisiones basadas en sus intereses con tareas atractivas y auténticas, que les motiven, pretendiendo generar el interés genuino por la tarea y/o asignatura.

A lo largo de este trabajo se explicará el marco teórico y conceptual de la herramienta seleccionada, así como el enfoque metodológico para llevar a cabo la propuesta. Se plantearán los objetivos principales, el contexto de implementación, los métodos de evaluación, el desarrollo de la propuesta didáctica en el aula. Se evaluará la propuesta y concluiremos con una reflexión sobre todo el proyecto.

1. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

Para continuar, ofreceremos una visión general de los conceptos que sustentan y enmarcan este TFM.

Dodge (1997) definiría la *WebQuest* como “una actividad orientada a la investigación en la que parte o toda la información con la que trabajan los/as alumnos/as procede de recursos de Internet” (párr. 2). Desde que surgiera esta herramienta, miles de docentes en todo el mundo la han empleado en sus clases para educar en el uso seguro de Internet y para involucrar a los/as estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, entre otros, Jalo y Simón (2008), García et al. (2020), Corporán et al. (2015) y Halat (2013).

Se distinguen dos claros tipos de *WebQuests* según el período de tiempo para el cuál se van a diseñar: pueden ser de largo y corto plazo. El objetivo más significativo de una *WebQuest* a corto plazo es que se adquieran e integren diversos conocimientos sobre el contenido de uno o más temas. Están pensadas para que se puedan completar de una a tres sesiones de estudio. En cambio, las *WebQuests* de a largo plazo están diseñadas para que se puedan completar en una semana o un mes de clase. Así pues, la lista de tareas que se incluye es mayor, con tareas más complejas. Además, completar este tipo de *WebQuest* suele llevar a la creación de un producto final (entre otros, una presentación usando un procesador de textos digital como PowerPoint, un vídeo, una infografía o una página web).

Dodge (1997) también describe un último tipo de *WebQuest* conocida como *MiniQuest*. Como su nombre indica, es un tipo o versión de *WebQuest* más reducida que cuenta con tan solo tres pasos: el escenario, la tarea y el producto. Se pueden completar en una sola sesión (de unos 50 minutos) y son una opción excepcional si se cuenta con poco tiempo para llevarla a cabo o si los/as docentes son aún principiantes en la creación de tareas basadas en la red.

En Abbitt et al. (2008) se describe detalladamente la estructura tradicional de las *WebQuests* según Dodge. Estas, ya sean de corta o larga duración, constarán de los siguientes apartados: introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión. Aun así, la flexibilidad en cuanto a su estructura está totalmente permitida, por lo que admitirá cualquier tipo de modificación que el/la docente considere apropiada.

La fase de introducción se emplea en la mayoría de los casos para presentar y fijar el tema a los/as alumnos/as. En este apartado se va a proporcionar toda la información necesaria para que los/as estudiantes sepan qué se espera de ellos/as. Se pueden añadir también conceptos claves para tener en cuenta y vocabulario importante. Todo ello, presentado de manera atractiva y motivadora para el alumnado.

La siguiente sección sería la de tarea/as. Aquí se deben especificar los objetivos de aprendizaje en cuestión de manera clara y precisa, es decir, lo que van a tener que hacer

los/as alumnos/as, lo que habrán conseguido al final de esta *WebQuest*. Por ejemplo, crear un nuevo producto o resolver un problema. Para conseguirlo, los/as alumnos/as tendrán que procesar y transformar toda la información. En Calbacho (2015/16), la tarea es concebida como “un ejercicio en equipo en el que cada persona asume diferentes responsabilidades” (Párr. 4.). De igual forma que ocurre con la sección de introducción, la tarea o tareas deben ser presentadas al alumnado teniendo en cuenta sus intereses, de manera atrayente y debe estar lo más vinculada posible a la realidad.

El tercer apartado es el del proceso. Aquí se incluyen todas las tareas e instrucciones escalonadas, paso a paso. Se deben añadir, además, los recursos en forma de enlaces para que el alumnado pueda acceder a ellos.

En la evaluación se detalla el instrumento de evaluación, así como lo que se espera de los/as estudiantes. Los/as aprendices necesitan saber cómo van a ser evaluados, cuáles son los criterios o estándares y qué es lo que el/la docente espera que ellos/as consigan. Puede ser, por ejemplo, una rúbrica que especifique todos los criterios que se van a evaluar tanto en el proceso de aprendizaje como en su proyecto final.

Por último, existe un apartado que corresponde a la conclusión. Aquí se va a incluir un resumen general de lo aprendido, se refuerzan los conocimientos adquiridos, se reflexiona sobre el proceso, sobre los objetivos, sobre posibles mejoras fomentando así, la continuidad del aprendizaje. Por ejemplo, un pequeño cuestionario con preguntas de autoevaluación.

1.1. Las Cualidades de una *WebQuest*

La *WebQuest* puede concebirse como una herramienta excelente para introducir el aprendizaje basado en tareas (TBLT) o enfoque por tareas (EPT), en el aula de idiomas. Este enfoque comunicativo hace uso de tareas basadas en situaciones comunicativas reales, en un objetivo del mundo real. Los/as estudiantes aprenden a comunicarse con sus compañeros/as para resolver problemas. El objetivo es la fluidez en el proceso, no la precisión. Su estructura corresponde a una pretarea, tareas principales y tarea final. (Willis,1996).

Otra de las características más relevantes de una *WebQuest* es que se crean y organizan para que los/as estudiantes desarrollen y hagan uso de sus habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS) (Polly y Ausband, 2009), para completar las tareas. Estas habilidades de orden superior son: sintetizar, analizar, razonar, comprender, aplicar y evaluar. Las habilidades de orden inferior (LOTS) comprenden tareas que implican la memorización, mientras que el pensamiento de orden superior requiere comprender y aplicar ese conocimiento.

En este sentido, esta propuesta didáctica pretende fortalecer la comprensión y expresión escrita y oral a través del ejercicio de tareas que promuevan las habilidades HOTS.

Para comprender mejor en qué consisten y cómo se encuentran distribuidas, Marzano (1992, mencionado en Molina Guzmán, 2016) propone una “taxonomía centrada en el aprendizaje que es, a su vez, producto de la interacción de cinco dimensiones o tipos de pensamiento” (p. 125). Esto es esencial para esta propuesta didáctica porque incluye, en la tercera dimensión las habilidades de pensamiento de orden superior citadas (ver Figura 1).

Figura 1

Las Dimensiones del Aprendizaje.



En la dimensión 3 se encuentran los aprendizajes que involucran la extensión y profundización del conocimiento. Este nivel se basa en el análisis y el alumnado profundiza y reafirma conocimientos llevando a cabo conexiones y relaciones para formar conclusiones.

Para esto, generalmente se realizan las siguientes actividades (categorías):

1. Comparar, identificar, establecer diferencias y similitudes entre situaciones o hechos.
2. Clasificar: Agrupar elementos en categorías según sus propiedades.
3. Inducir: Inferir generalizaciones o principios desconocidos a partir de la observación o el análisis.
4. Deducir: deducción de consecuencias a través de la observación de principios y generalizaciones.
5. Análisis de errores: identificar errores en su propio pensamiento o en el de otros.
6. Construir la ayuda: desarrollar un sistema de apoyo o prueba para un argumento.
7. Abstracción: Identificar y articular el tema subyacente o patrón general de la información.

8. Analizar perspectivas: definir y articular puntos de vista personales sobre los problemas.

Si la implementación de la *WebQuest* la basamos en el modelo descrito en Molina Guzmán (2016), la instrucción se puede planear de forma progresiva, ofreciendo al alumnado un aprendizaje significativo dotado de una estructura lógica y equilibrada.

En lo que concierne a las características más relevantes de una *WebQuest*, Pacheco (2006) añade que, una de las cualidades más atractivas de una *WebQuest* es que, una vez creada, esta herramienta de aprendizaje se puede reutilizar, transmitir, compartir, adaptar todas las veces que sean necesarias. Asimismo, a pesar de que se diseñan siguiendo la estructura básica mencionada anteriormente, se suelen añadir elementos dinámicos como, por ejemplo, roles asignados a los/as estudiantes (científicos, detectives, periodistas, directores de cine). Es importante destacar, además, que, aunque las *WebQuests* son, en su mayoría, creadas para trabajar en grupo, también se pueden realizar individualmente, pudiéndose llevar a cabo ambas modalidades de forma presencial y online. En este mismo orden de cualidades, Pacheco (2006) afirma que “una buena *WebQuest* debe animar a los/as alumnos/as a desarrollar sus capacidades intelectuales. Una *WebQuest* mal diseñada es solo una serie de preguntas que llevan a los/as estudiantes a una búsqueda de información simple” (Párr. 28).

Son muchos los beneficios que se podrían enumerar como principales motivos para el uso de *WebQuests* en el aula de idiomas. Entre estos, se incluyen en Gürgil et al. (2019) que es una forma sencilla y práctica de que los/as docentes comiencen a incorporar Internet en el aula de idiomas; el alumnado solo necesita tener un nivel de alfabetización digital, además, permite el aprendizaje de manera asincrónica y fuera del centro educativo. Algunos/as docentes la califican como ventajosa en el sentido de que ayuda a completar los temas y materiales que no se han podido tratar en clase. En definitiva, la *WebQuest* fomenta la comunicación y el intercambio de conocimientos, dos de los propósitos de la enseñanza de idiomas; se pueden utilizar como método para trabajar contenidos interdisciplinares lo que permite su integración en otros departamentos; promueve el desarrollo de las habilidades de pensamiento descritas anteriormente; y finalmente, facilita a los/as docentes el acceso y uso de las tecnologías de la información (TICs) en el contexto de aprendizaje y les ayuda a planificar y a estructurar la materia de manera creativa con objetivos claros y tareas precisas.

1. 2. Resultados de otras investigaciones similares a las del presente trabajo

Las investigaciones que se han llevado a cabo respecto a los beneficios de las *WebQuests* en el aula, y en particular, en el aula de idiomas, son numerosas y diversas. Todos los estudios prácticos consultados acaban incidiendo en lo beneficioso de su implementación. Estos beneficios son, entre otros, el hecho de que una *WebQuest* bien

diseñada para su contexto promueve el desarrollo de todos los procesos cognitivos superiores (comprender, comparar, construir, contrastar, analizar, sintetizar, crear). En García et al. (2020) se obtienen unos resultados con los que se afirma que sería necesario que esta herramienta didáctica continúe siendo utilizada académicamente dada las propiedades tan significativas que desempeña para desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico. Asimismo, las *WebQuests* despiertan en el alumnado una actitud positiva hacia el tema tratado, fomentando la curiosidad, la creatividad y el amor por el trabajo. En este sentido, con este recurso educativo el alumnado se siente más inclinado a trabajar cooperativamente y se fortalece la autoestima y la interacción social (Jalo y Simón, 2018).

Arciniegas y Camacho Vásquez (2017) llevaron a cabo su propuesta con estudiantes de la Universidad Industrial de Santander con nivel A2 de inglés. Los resultados obtenidos indicaron que el uso de *WebQuest* aumentó la motivación de los/as estudiantes y les ayudó a desarrollar la competencia comunicativa. Además, la mayoría de los/as estudiantes manifestaron que disfrutaron de la actividad y sintieron que estaban experimentando situaciones reales de comunicación en inglés. La competencia comunicativa o lingüística también mejoró en la propuesta didáctica de Valle Gómez et al. (2018) en el que se tienen en cuenta todas las competencias básicas del currículum español entre las cuales mejoró de manera considerable la competencia lingüística, especialmente la comprensión y expresión oral y escrita.

Chou (2011) en su investigación encontró resultados que muestran que una *WebQuest* bien diseñada, que combina teorías basadas en la investigación con el uso efectivo de Internet, puede promover una práctica educativa confiable. Los/as alumnos/as de la propuesta dieron feedback muy positivo, mejorando su comprensión lectora y aumentando su vocabulario. MacGregor y Lou (2014), en su estudio revelan que, en el modelo *WebQuest* es importante que los/as docentes sean conscientes de las características de diseño y de los requisitos específicos en cuanto a alfabetización digital. Los resultados indicaron que el aprendizaje se facilita cuando los elementos multimedia ilustran conceptos, cuando la legibilidad es apropiada para los/as estudiantes previstos, cuando el diseño es atractivo, fácil de leer y de navegar.

Vellón (2011) ha demostrado que el modelo *WebQuest* es una metodología adecuada para estructurar un proceso de aprendizaje global, crítico y coordinado de los diferentes bloques que componen la materia de lengua. Asimismo, al promover que los/as estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, se fomenta el aprendizaje por competencias y se permite una asimilación más activa de la materia, lo que conduce al desarrollo sólido de la competencia comunicativa. Algo muy similar a lo que ocurrió en la propuesta de implementación de González López de León y Huertas (2011), llevada a cabo con alumnos/as del grado de Psicopedagogía en la Universidad de Córdoba. De esta forma,

con el uso de la WebQuest propuesta, el alumnado desarrolló su capacidad de resolución de problemas, así como las de análisis, síntesis y selección.

Corporán et al. (2015) demuestran con su propuesta que con el uso de *WebQuest* el alumnado “se convierte en un ente activo, que construye su propio aprendizaje rompiendo los paradigmas tradicionales” (p.12).

Halat (2013) demuestra que las *WebQuests* tienen numerosos efectos positivos en lo que se refiere a la motivación del alumnado, quienes las consideran útiles y divertidas. En este sentido, concluye que el uso de estas herramientas es “útil para los/as estudiantes que luchan por superar las dificultades en algunas de sus clases, y el desarrollo e implementación de las *WebQuests* puede ser beneficioso para atraer la atención y aumentar el rendimiento en clase” (p.74).

En Zlatkovska (2010), se detalla cómo el estudio reciente de Prapinwong en 2008 que se lleva a cabo en Tailandia con alumnado de EFL (aprendizaje de inglés como lengua extranjera) muestra resultados positivos en cuanto a la mejora y desarrollo significativo del vocabulario. Aun así, algunos/as estudiantes manifestaron sentirse abrumados por la complejidad de los recursos presentados. Por ello, es de gran importancia que se tengan en cuenta estos resultados para la creación de la presente *WebQuest* y que presente el material justo y necesario, adaptado al nivel de competencia de nuestro grupo.

Finalmente, Rasines Gorria (2018) llega a la conclusión de que *WebQuest* es una gran herramienta para que los estudiantes exploren los contenidos de la asignatura, por ejemplo, de forma independiente, pero al mismo tiempo trabajando de manera colaborativa (interactuando, llegando a conclusiones conjuntamente). La *WebQuest* propuesta también ayudó a fomentar el respeto mutuo, el respeto a las posibles discrepancias, la escucha activa a todos los integrantes del grupo.

La mayoría estos estudios prácticos que han sido consultados respecto al tema citado muestran que el uso del modelo *WebQuest* puede suponer una serie de inconvenientes, por ejemplo, y entre otros, que puede resultar complicado encontrar la información necesaria dado que Internet tiene sus límites y a que no todo en la red es de alta calidad; una *WebQuest* no es válida en sí misma, sino que debe diseñarse según el contexto, intereses y necesidades específicas del alumnado. También podría ser un inconveniente la falta de Internet en las aulas que experimentan muchos centros, así como la alfabetización digital y la falta de formación en nuevas tecnologías de gran parte del profesorado.

1. 3. Requisitos para los/as docentes

La elaboración de una *WebQuest* va a suponer un esfuerzo extra por parte del/a docente, aunque no se requieren conocimientos técnicos detallados, es cierto que se debe tener cierto nivel de alfabetización digital puesto que se va a trabajar con Internet, con un

procesador de textos actual y con una herramienta de diseño. Para la creación de la *WebQuest* que se presenta en el este TFM, se ha utilizado *Google Sites* por ser una herramienta completamente gratuita, intuitiva, con gran accesibilidad y posibilidades de diseño, así como por su fácil manejo de archivos adjuntos. Además, no requiere programación HTML y permite integrar fácilmente infinidad de contenidos multimedia.

Las habilidades que se requieren para crear una *WebQuest* e implementarla son, entre otras, habilidades de investigación, competencia digital, ser capaz de buscar en Internet y encontrar recursos de forma rápida y precisa; capacidad de análisis, ser capaz de revisar de manera crítica los recursos que se encuentren; habilidades de procesamiento de textos o, en otras palabras, saber utilizar un procesador de textos para combinar tanto texto como imágenes, vídeos, gifs y enlaces web en un documento acabado. Además, se considera esencial que el/la docente en cuestión sea una persona que ponga en práctica continua su propio pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad para resolver problemas, así como que disponga de motivación para aprender y mejorar su capacidad de pensar y analizar críticamente su propio aprendizaje. “Los profesores, tanto los que están en activo como los que se encuentran en fase de formación, deben poseer ellos mismos estas habilidades y disposiciones para poder equipar a sus alumnos en consecuencia” (Williams, 2005, mencionado en Bayram et al., 2019, p. 145).

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta propuesta didáctica se basa en el desarrollo y empleo de una *WebQuest* creada para el desarrollo de las 4c y las 4 habilidades lingüísticas en el aula de inglés de secundaria. Por este motivo, se plantea el objetivo general de:

1. Evaluar la eficacia de una propuesta didáctica utilizando el modelo *WebQuest* en el aula de inglés de secundaria para el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas y las 4C.
2. Proponer un ejemplo de unidad didáctica motivadora en la que se introduzca el enfoque por tareas (EPT) a través del uso de una *WebQuest* en el aula de inglés de secundaria.

Para alcanzar estos objetivos generales se deben desarrollar una serie de objetivos específicos como los siguientes:

- Motivar al alumnado y aumentar el interés.
- Crear un clima de trabajo permanente.
- Facilitar la adquisición de contenidos del tema tratado.
- Promover la autonomía y el trabajo cooperativo.
- Mejorar la competencia digital y comunicativa.
- Trabajar con la comprensión y expresión oral y escrita.

- Favorecer el desarrollo de las 4C: pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración.

Una vez establecidos los objetivos generales y específicos, esta propuesta pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Es el uso de la *WebQuest* como herramienta introductoria del EPT en el aula de idiomas idóneo para el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas y de las 4C? ¿Resulta esta aplicación tecnológica eficaz y motivadora para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de secundaria?

3. METODOLOGÍA

Los principios metodológicos por los que esta propuesta didáctica se guía pertenecen al Enfoque por Tareas (EPT o TBL del inglés *Task-based Learning*). González-Lloret (2018) lo define como “una metodología basada en el principio de aprendizaje experiencial, la idea de que aprendemos haciendo” (p. 26). Este enfoque se encuentra dentro del marco pedagógico comunicativo y está sustentado por los principios constructivistas (Vázquez y Lacorte, 2019). El EPT está basado en las llamadas ‘tareas’ (presentes en la *WebQuest* diseñada) y promueve el trabajo colaborativo y cooperativo. Las tareas presentan un reto de carácter comunicativo que se debe resolver. Además, representan situaciones comparables con la vida real (por ejemplo, ponerse de acuerdo sobre qué película ver en el cine).

Completar la tarea es un factor prioritario y la evaluación se realiza en función del resultado comunicativo (Van den Branden, 2006). El foco de las tareas en el EPT estará en el significado, sin embargo, será importante atender a la gramática, aunque esta no sea el centro del currículo o de la sesión. Si seguimos a González-Lloret (2018), “se debe poner atención a la gramática cuando su mal uso lleva a rupturas de la comunicación y al fracaso de la tarea” (p. 29).

Cabe destacar que atender en grupos de trabajo reducidos facilitará la correcta atención personalizada por parte del/la docente, así como administrar el tiempo con mayor flexibilidad y responder a las necesidades especiales del alumnado.

De esta forma, las diferentes sesiones se administran en base a una secuencia de tareas creadas en función al currículo académico y a las necesidades, intereses y preferencias del alumnado. Todo ello promueve la participación activa en clase y la implicación de los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. El EPT fomenta la autonomía e independencia de nuestro alumnado, mejorando el autoconcepto.

Gracias a la metodología EPT y a la infinidad de tareas diferentes que se pueden diseñar, las cuatro habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) se pueden trabajar de forma integrada. Esto es considerado una ventaja fundamental para el presente grupo de estudiantes ya que estarán expuestos a numerosas formas de comunicación real entre compañeros, fomentándose un aprendizaje significativo de la lengua

y la cultura meta. Además, González-Lloret (2018) afirma que el EPT es un enfoque ideal para integrar habilidades digitales y diversas innovaciones tecnológicas que se pueden aplicar fácilmente en el aula y que no solo pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades digitales, sino que también pueden ayudar a mediar en el aprendizaje de idiomas.

3. 1. Contexto

La presente propuesta didáctica se ha diseñado para su implementación en un instituto público de enseñanza secundaria bilingüe que se encuentra en un pueblo de Andalucía, en concreto, a escasos 20 kilómetros de Sevilla. El centro educativo está rodeado por zonas de campo, en un barrio cuyo nivel socioeconómico se puede considerar medio-bajo. Por ello, la mayoría de las familias de los/as estudiantes que asisten al centro pertenecen a la clase trabajadora, aunque también asisten alumnos/as procedentes de otros barrios del pueblo cuyas familias proceden de un nivel socioeconómico medio-alto.

El centro forma parte de un programa bilingüe de la Junta de Andalucía desde 2011/2012 y este es el primer año que ofrecen una asignatura optativa para los alumnos que quieran preparar los exámenes oficiales de Trinity. El grupo en cuestión es un 4º ESO bilingüe formado por 26 alumnos/as de entre 15 y 16 años. La asignatura seleccionada para llevar a cabo la propuesta es la de primer idioma extranjero (inglés). En el aula hay ordenadores para cada dos estudiantes y un portátil para cada uno que se pueden solicitar previamente en conserjería. Además, el aula tiene una pizarra digital y un proyector. Los dispositivos digitales también se encuentran presentes en las vidas del alumnado porque todos cuentan en casa con ordenadores de sobremesa o portátiles, móviles Android y *tablets*.

3. 2. Análisis de necesidades

La propuesta didáctica que se ha llevado a cabo a través de una *WebQuest* tiene como objetivo formar al alumnado en el dominio del inglés a un nivel A2, cumpliendo así con el MCERL.

Realizar un análisis de necesidades es esencial para la adquisición de una segunda lengua pues, de esta forma, “conseguiremos programar las actividades más adecuadas para nuestro alumnado, así como concretar el diseño del currículo acorde a las necesidades del grupo” (Aguirre Beltrán, 2004, p. 646). Esto nos permitirá modificar actividades que no sean satisfactorias y customizar nuevas estrategias según las necesidades especiales de nuestros/as estudiantes. Entre los aspectos generales que se han tenido en cuenta para la concreción de la propuesta se encuentran: información sobre el nivel de conocimientos lingüísticos; las carencias y las necesidades de aprendizaje.

En cuanto al perfil del aprendiz, como anteriormente se ha mencionado, el alumnado para el cuál ha sido diseñada esta propuesta se encuentra cursando el 4º año de enseñanza secundaria obligatoria. En términos generales, el nivel de motivación de los/as alumnos/as es

medio/bajo y sus intereses están relacionados principalmente con las redes sociales, internet, programas de televisión, cine, series y videojuegos. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) o MCERL, deberían tener un nivel de competencia comunicativa equivalente a un A2, es decir, deberían estar cerca de ser capaces de:

Comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales; describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (p. 36)

Sin embargo, el nivel de competencia real en la segunda lengua, y de nuevo, según los descriptores del MCERL, es aproximadamente un A1. Esto significa que el alumnado para el que se ha creado esta propuesta tiene las siguientes competencias lingüísticas:

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce; puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. (p. 36)

Las carencias más destacables que presentan los/as estudiantes corresponden a las cuatro destrezas lingüísticas de la segunda lengua: especialmente predominan las dificultades en cuanto a la comprensión oral y a la producción escrita. También existen, aunque en menor medida, algunos problemas a la hora de comprender un texto escrito. La destreza de la producción oral es la que se encuentra en mejor situación de desarrollo, aunque con algunas dificultades, porque el alumnado, en su mayoría, se muestra con predisposición a expresarse hablando continuamente.

En cuanto a las necesidades especiales destaca la diversidad propia y existente de cualquier aula con alumnos/as que poseen diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Por ello, contamos con estudiantes que aprenden más rápido (*fast finishers*) y estudiantes que aprenden más lento (*slow learners*). Asimismo, siguiendo el modelo VARK de Fleming (Drago y Wagner, 2004) que distingue cuatro estilos de aprendizajes (visual, auditivo, lector – escritor y kinestésico), se han identificado 8 estudiantes kinestésicos (aprenden mejor a base de experiencias, prácticas, etc.), 4 visuales (cuadros, colores, gráficas, etc.), 3 lectores/as – escritores/as (lecturas, toma de notas, etc.) y 11 auditivos (debates, discusiones, audios). Dos estudiantes son repetidores y suspendieron la asignatura de inglés el curso anterior. También asiste a la clase un alumno Asperger. Para el alumnado con dificultades siempre se pueden

utilizar las aplicaciones de *Jaws* o *VoiceOver* que son lectores de pantalla y ayudan a agilizar la comprensión de las tareas.

Tres de los/as estudiantes proceden de otros países (Marruecos, Ecuador y Colombia) y solo dos de ellos hablan el español como lengua materna. Aun así, el nivel de competencia lingüística del estudiante marroquí en la lengua española es aproximadamente de un C1.

Las competencias lingüísticas que se pretenden fomentar son la expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. Además, como se mencionó en apartados anteriores, se contribuirá al desarrollo de las habilidades conocidas como las 4C: pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración. En este sentido, las estrategias que van a dominar en relación con las competencias comunicativas y fundamentales que queremos fomentar son:

- Estrategia de investigación utilizando los procedimientos del aprendizaje basado en proyectos.
- Estrategia cooperativa que se desarrolla igualmente con los procedimientos del aprendizaje basado en proyectos y con el trabajo en grupo,
- Estrategia interactiva que se logrará con discusiones, acuerdos, trabajos en grupo.
- Estrategia de motivación mediante el uso de la tecnología y las herramientas digitales que harán las clases mucho más atractivas. Además, las tareas tratarán de satisfacer los intereses del alumnado (cultura pop, cine).

3. 3. Diseño de la intervención/aplicación

Este proyecto en el que se ha diseñado una *WebQuest* (con la herramienta *Google Sites*) incluye varias etapas/misiones por las que los/as alumnos/as deberán pasar para finalmente realizar el último reto basado en la producción de un cortometraje. Con este recurso de aprendizaje que es la *WebQuest*, se pueden practicar los contenidos lingüísticos más relevantes de la unidad a impartir (entre otros, oraciones en presente y pasado, preposiciones de lugar y tiempo, expresiones de pasado, preguntas, vocabulario sobre tipos de películas, adjetivos, saludos, la entonación en las preguntas). Las diferentes fases en las que se encuentra estructurada la *WebQuest* son: introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión (Abbitt et al., 2008).

En el diseño de este proyecto se han tenido en cuenta los siguientes resultados de aprendizaje que se encuentran relacionados con las competencias clave¹ a trabajar y que implican que *al final de esta unidad, los/as estudiantes habrán*:

¹ Comunicación lingüística (CCL), competencia digital (CD), competencias sociales y cívicas (CSC), aprender a aprender (CPAA), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), conciencia y expresiones culturales (CEC) y competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).

1. Aprendido mientras trabajan en un proyecto (CSC, SIE, CEC, CMCT).
2. Trabajado colaborativamente, ya que la mayoría de las tareas requieren compartir información e interactuar con otros estudiantes (CCL, CSC).
3. Practicado el autoaprendizaje mediante el uso de recursos informáticos (CD, CPAA, SIE).
4. Reforzado las habilidades comunicativas a través de actividades de comprensión auditiva y lectora, pero, sobre todo, a través de tareas en las que deben producir sus propios mensajes orales y escritos (CCL).

4. LA APLICACIÓN/INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1. Descripción

La presente propuesta didáctica se ha llevado a cabo a través de la creación de una *WebQuest* para la introducción del Enfoque por Tareas (EPT), adaptada al nivel, características y necesidades del grupo en cuestión. Este material se titula *On our Way to Direct a Movie* y es una adaptación del recurso original *Becoming a cinema director* del proyecto EDIA de CeDeC. Ambos recursos constan de una licencia CC BY-SA 4.0, es decir, pueden ser utilizados, descargados, modificados y adaptados sin ningún problema, siempre y cuando se proporcione el nombre del creador/a, y en caso de ser transformado y publicar una nueva versión, debe hacerse bajo la misma licencia CC BY-SA que el original. Los enlaces a los recursos son los siguientes:

- Recurso creado para la presente propuesta didáctica: <https://sites.google.com/view/becomeacinemadirector/home>
- Recurso original en el que se ha basado: <https://cedec.intef.es/proyecto-edia-ingles-2o-eso-rea-becoming-a-cinema-director/>
- Licencias de ambos recursos: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es_ES

La *WebQuest* se llevaría a cabo durante unas 10 sesiones aproximadamente y se corresponde con una unidad didáctica del currículo de 4º de la ESO cuyo contenido es el siguiente:

- Vocabulario: cine, nombres de lugares, preposiciones (de tiempo y lugar), expresiones de tiempo pasado, adjetivos descriptivos, saludos, expresiones formales e informales en diálogos cinematográficos.
- Gramática: oraciones en presente y pasado simple, oraciones con estructura pasiva, expresiones de tiempo pasado, tipos de estructuras para diálogos.

- Contenidos interdisciplinares: historia (películas históricas), geografía (localizaciones reales de rodajes de películas), lengua (trabajando con subtítulos en español).

De entre las competencias clave que se van a trabajar destacan: la competencia lingüística (tanto comprensión y expresión oral como escrita); la competencia digital, ya que se trabajará con dispositivos digitales y se analizarán y crearán contenidos usando internet; también habrá lugar para el desarrollo de la competencia cultural puesto que se tendrán en cuenta películas como fuente de información y apoyo para el aprendizaje de la segunda lengua; y, finalmente, la competencia social y cívica se fomentará gracias al trabajo en grupo.

Por último, hay que destacar que el rol del/la docente que lleve a cabo la propuesta debe servir de guía, supervisor/a, asistente, monitor/a, tutor/a y facilitador/a de la enseñanza. El/la docente se encarga fundamentalmente de proporcionar una ayuda cognitiva, pero es el alumnado quien desarrolla esos conocimientos. El/la docente estimula esa construcción del conocimiento facilitando el andamiaje, pero nunca participa en su reproducción. Por lo tanto, el rol que el alumnado desempeña es central y protagonista del proceso de aprendizaje.

4.2. Instrumentos

Los recursos digitales necesarios para llevar a la práctica esta propuesta didáctica son los siguientes:

- Ordenadores u otros dispositivos digitales (móviles, portátiles, tablets) con conexión a internet.
- Los enlaces con contenido didáctico que se encuentran en las diferentes sesiones de la WebQuest.
- Las webs/aplicaciones desde las cuáles se realizan diversas tareas y cuyos enlaces también se encuentran disponibles en la WebQuest. Estas webs/aplicaciones/herramientas digitales son:
 - *Penzu* para el diario personal de los/as estudiantes. <https://penzu.com/>
 - *Storyboard that* para trabajar colaborativamente con primeros borradores de ideas. <https://www.storyboardthat.com/>
 - *Sutori* para crear una línea temporal. <https://www.sutori.com/es/>
 - *My Maps* para crear mapas de localizaciones de películas. <https://www.google.com/maps/d/>
 - *Pinterest* para compartir creaciones con compañeros/as. <https://www.pinterest.es/>
 - *Youtube* para ver videos. <https://www.youtube.com/>
 - *Instagram* para compartir historias y publicaciones sobre la clase y sobre creaciones de grupos. <https://www.instagram.com/?>

- *Canva/Canva video editor* para editar un video y para la creación de productos como un póster. <https://www.canva.com/>
- *Google Docs* para trabajar colaborativamente en un documento escrito. <https://docs.google.com>

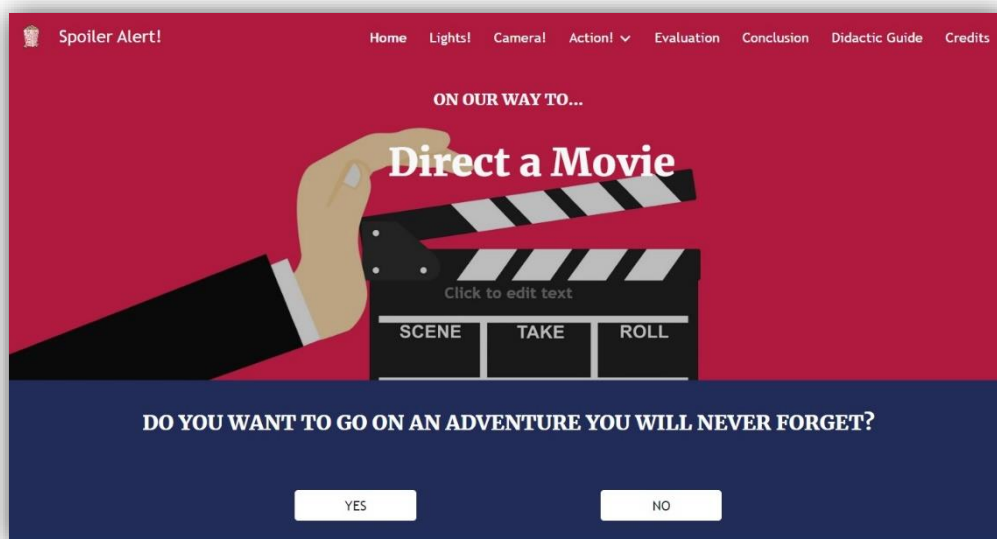
4.3. Estructura

La *WebQuest* ha sido creada con la herramienta *Google Sites*. Como se puede ver en la Figura 2, se trata de una página web que consta de un logo, título, encabezado y un menú principal con los siguientes apartados:

- *Home* (inicio): es la página principal en la que se presenta la temática de las sesiones y se le hace una pregunta interactiva al alumnado sobre si quieren vivir o no una aventura inolvidable (ver Figura 2).
- *Lights!* (¡Luces!): la aventura comienza con esta sección introductoria en la que se presenta más detalladamente el contexto (ver Anexo 1).
- *Camera!* (¡Cámara!): esta sección muestra la cronología de las sesiones y objetivo principal, se especifican las misiones que se van a llevar a cabo, así como las herramientas que se van a utilizar con sus enlaces, el tipo de evaluación y las rúbricas (ver Anexo 2). Incluye una reflexión final para comprobar el grado de comprensión de la información.
- *Action!* (¡Acción!): este apartado incluye un enlace directo hacia cada una de las 5 misiones de la *WebQuest* (ver Anexo 3). Cada misión cuenta con su subapartado que está dividido, a su vez, en dos secciones que corresponden a una sesión cada una (ver Anexo 4).
- *Evaluation* (Evaluación): aquí se encuentran de nuevo los enlaces directos para consultar las rúbricas de evaluación de las diferentes tareas, proyectos y presentaciones (ver Anexo 5).
- *Conclusion* (Conclusión): se incluye la última parte del diario personal de nuestro alumnado en el que van a realizar la reflexión y autoevaluación general de todo el proyecto didáctico (ver Anexo 6).
- *Didactic Guide* (Guía didáctica): aquí se muestra toda la información esencial de la propuesta didáctica resumida. Se especifica a quién va dirigida la *WebQuest*, cuáles son sus objetivos principales, los contenidos, las competencias clave y algunas recomendaciones para su implementación (ver Anexo 7).
- *Credits* (Créditos): se especifica el nombre de la autora de la adaptación de la presente propuesta y la fuente original en la que se ha basado, así como el tipo de licencia del recurso y el enlace del proyecto original y de la página web principal de recursos educativos abiertos (REA) donde se encuentra (ver Anexo 8).

Figura 2

Captura de la página de inicio de la WebQuest diseñada.



Algunas secciones clave que se encuentran en la *WebQuest* son, por ejemplo, los recursos extras y de interés con enlaces para completar las tareas, las recomendaciones que se adjuntan para las presentaciones orales o las secciones al final de cada misión en la que se da un espacio para la reflexión y autoevaluación (ver Anexo 4).

4.4. Presentación y desarrollo de las sesiones

En primer lugar, es necesario destacar que todas las sesiones de esta propuesta didáctica están creadas para ser implementadas durante cincuenta y cinco minutos (lo que corresponde a una clase de secundaria). A continuación, se describen la secuenciación de estas sesiones y las tareas propuestas que componen la *WebQuest* diseñada.

Tabla 1

Sesiones clasificadas por misiones, objetivos principales, herramientas a utilizar, destrezas lingüísticas trabajadas y competencias clave más importantes de cada sesión.

Sesiones:		Objetivos	Herramientas	Destrezas	Competencias clave
Misión 1	1	Identificar los géneros cinematográficos y crear un póster.	Ordenadores, Canva,	CO, EO, EE	CCL, CD
	2	Compartir, crear y presentar una cartelera de cine.	Pinterest y Penzu.	CE, EO, EE	CCL, CD, CSC
Misión 2	3	Aprender expresiones sobre localización de personas y objetos en el espacio.	Ordenadores, Youtube, Pinterest,	CO, EO	CCL, CD, CPAA
	4	Crear y presentar un mapa basado en localizaciones de películas.	MyMaps y Penzu.	CE	CCL, CD, CPAA, SIE

Misión 3	5	Aprender hechos históricos con películas de Hollywood. Practicar y repasar los tiempos pasados simples y las expresiones de tiempo.	Ordenadores, Youtube, Storyboardthat, Sutori y Penzu.	CO, EE	CCL, CEC
	6	Crear y presentar una línea temporal basada en hechos históricos.		CO, EO	CCL, CD, SIE, CPAA, CSC
Misión 4	7	Practicar el inglés conversacional y utilizar adjetivos para describir personas. Crear diálogos entre personajes.	Ordenadores, Youtube, Google Docs, Storyboardthat y Penzu.	CO, EE	CCL, CD, CPAA, CMCT
	8	Preparar un guion para un cortometraje. Buscar y compartir localizaciones para rodar.		EO, EE	CD, SIE, CSC, CPAA
Misión 5	9	Editar los cortometrajes y crear un póster.	Ordenadores, Canva y Penzu.	EE	CD, CSC,
	10	Crear una cartelera y promocionar los cortometrajes en un festival de cine escolar y en la red.		EO, EE	CCL, CD, CPAA

Nota. Las destrezas que se muestran en la tabla son: Comprensión oral (CO) y escrita (CE) y expresión oral (EO) y escrita (EE). Las competencias clave son: comunicación lingüística (CCL), competencia digital (CD), competencias sociales y cívicas (CSC), aprender a aprender (CPAA), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), conciencia y expresiones culturales (CEC) y, por último, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).

En segundo lugar, esta propuesta didáctica consta de una **sesión 0** cuyo objetivo es el de presentación de la propia WebQuest: conocer la estructura, las principales misiones y los criterios de evaluación de este proyecto, y familiarizar al alumnado con los canales para publicar y compartir su trabajo. La información sobre las tareas, así como su secuenciación es la siguiente:

Tabla 2

Desarrollo y agrupamiento de las sesiones siguiendo el EPT (pre-tarea, tarea y tarea-final).

Sesiones:		Pre – tarea	Tarea	Tarea final	Agrupamientos
Misión 1	1	Tarea de comprensión oral.	Diálogo sobre ir al cine.	Diseño de póster alternativo.	2
	2	Puesta en común de los pósters creados.	Diseño de una cartelera.	Se comparte en redes. Espacio para la autoevaluación .	4
Misión 2	3	Tarea de comprensión oral.	Diálogo sobre localizaciones de rodajes.	Publicación con foto en redes.	2
	4	Se ponen en común puntos de vista para la tarea.	Se crea un mapa de localizaciones de rodaje de una película.	Compartir y preparar la presentación. Espacio para la autoevaluación .	4

Misión 3	5	Tarea de comprensión oral.	Diálogo sobre películas históricas.	Revisión de tiempo pasado/pasivo y adverbios temporales.	2
	6	Diseñar y planear el borrador de una línea temporal.	Crear la línea temporal definitiva.	Compartir en redes. Espacio para la autoevaluación .	4
Misión 4	7	Tarea de comprensión oral.	Diálogo sobre caracterización de personajes.	Escritura de un diálogo alternativo.	2
	8	Toma de decisiones y planteamiento del cortometraje.	Se escribe el guion: las escenas y los diálogos.	Espacio para la autorreflexión y autoevaluación .	4
Misión 5	9	Espacio para la edición de los cortometrajes.		Se crea un póster personalizado.	4
	10	Se comparten los pósters y se crea conjuntamente una cartelera de cine.	Se promocionan los cortometrajes del festival de cine escolar en nuestras redes sociales.	Espacio para la autorreflexión y autoevaluación .	Clase

Nota. Existen 4 sesiones entrelazadas con las existentes (detrás de las sesiones 2, 4, 6, y 10) que se recomienda, se dediquen exclusivamente a las presentaciones de los trabajos realizados con anterioridad. Las autoevaluaciones se realizan de manera individual.

5. EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN/INTERVENCIÓN

La evaluación es esencialmente una “forma de medir” que va a aportar información a los alumnos/as sobre su labor y progreso y a los/as profesores/as, sobre la eficacia de sus métodos (Christodoulou, 2018, Párr. 1). Cuando diseñamos una propuesta de evaluación no interesa lo que hace el/la aprendiz en un examen o prueba concreta sino lo que se deduce a partir de esa prueba, acerca de lo que el/la aprendiz puede hacer en otros contextos (definido como el concepto de validez).

La evaluación que se ha llevado a cabo en esta propuesta es, en primer lugar, del tipo formativa, es decir, se comprueba la comprensión y se planifica el diseño de aprendizaje más apropiado (ver Anexo 9). Esta observación por parte de la docente contiene una serie de criterios que hacen referencia a la actitud, participación, gestión de la herramienta digital y al uso del diario personal o autoevaluación. Asimismo, alude a las competencias lingüísticas, en especial a las destrezas que se trabajarán en el aula, la comprensión y expresión oral y escrita. Esta forma de evaluación continua permite llevar a cabo el seguimiento del alumnado, haciendo posibles todas las modificaciones que se requieran. La evaluación formativa supondrá un 50% de la nota final.

En segundo lugar, tal y como se puede comprobar en los anexos 10, 11, 12, 13 y 14, correspondientes a las misiones 1, 2, 3, 4 y 5, se tendrá en cuenta una evaluación del tipo sumativa. En otras palabras, esta proporciona información sobre el nivel de logro en un contexto de aprendizaje determinado, en este caso, el nivel de compleción de las tareas/misiones finales (póster digital, mapa digital, línea temporal, guion y cortometraje). Los

criterios seleccionados hacen referencia a las cuatro destrezas que se trabajarán en el aula, así como a aquellas otras competencias incluidas en la propuesta como pragmática y sociocultural (adecuación del vocabulario a la situación comunicativa, cambio de registros y competencia discursiva). Todas las tareas finales supondrán cada una el 5% de la nota final, a excepción del proyecto correspondiente a la misión 5 que supondrá el 10% (ver Anexo 14).

Además, se tendrá en cuenta la autoevaluación cuyo cuestionario se puede consultar en el Anexo 5 (y su evaluación se encuentra incluida en la rúbrica formativa mencionada con anterioridad en el Anexo 9). También se llevará a cabo la evaluación entre compañeros (Anexo 15) que supondrá el 20% de la nota final.

Tabla 3

Resumen de los porcentajes de la evaluación.

Misiones 1-4 / tareas finales	20% (5% cada una)
Misión 5	10%
Observaciones/seguimiento	50%
Evaluación entre compañeros/as	20%

En Martín-Monje et al. (2014) se proponen una serie de criterios de calidad pedagógicos y técnicos para la evaluación del objeto de aprendizaje (herramientas tecnológicas) que son los que se han tenido en cuenta para la evaluación de la *WebQuest* y son los siguientes:

Tabla 4

Descriptorios pedagógicos y técnicos y la evaluación del objeto de aprendizaje.

Valor educativo	La herramienta es útil para adquirir los conocimientos que trata. El contenido es relevante para el tema presentado y relevante para los objetivos propuestos en el recurso. Se describen los objetivos de aprendizaje que conectan con los contenidos y las habilidades lingüísticas.
Calidad del contenido	La información destaca los puntos principales y las ideas más importantes con todo detalle. Los contenidos ayudan a conseguir los objetivos de aprendizaje.
Accesibilidad	El recurso es accesible utilizando todo tipo de dispositivos con Internet. Sin embargo, no queda claro si permite el acceso con dispositivos especiales o permite su uso a usuarios con discapacidades sensoriales y motoras.
Formato y diseño	Los gifs y vídeos incluyen subtítulos, pero no narración. Los diversos párrafos están precedidos por títulos significativos. El texto es claro, conciso y libre de errores. El color y el diseño son estéticos y no interfieren con los propósitos sugeridos en el recurso.

Motivación	El recurso proporciona una representación real de su contenido a través de elementos multimedia, interacción, humor y desafíos con tareas que fomentan el interés del/la estudiante. Es probable que el alumnado muestre más interés en el tema después de trabajar con el recurso.
Usabilidad	La interfaz informa de manera predictiva o implícita al usuario/a sobre cómo interactuar con el recurso. Las instrucciones de uso no se incluyen. La navegación dentro de los recursos es simple y ágil. El comportamiento de la interfaz es consistente y no presenta errores.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se reflexiona sobre si el uso de la *WebQuest* como herramienta introductoria del EPT en el aula de idiomas es idóneo o no para el desarrollo de la competencia comunicativa y de las 4C. También se ha intentado responder a si esta aplicación tecnológica resulta eficaz y motivadora para el desarrollo de las competencias anteriores en torno al contexto de secundaria propuesto. A continuación, se disponen los principales resultados y conclusiones que pretender responder a las preguntas de investigación de este trabajo: ¿es el uso de la *WebQuest* como herramienta introductoria del EPT en el aula de idiomas idóneo para el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas y de las 4C? ¿Resulta eficaz y motivadora esta aplicación tecnológica para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de secundaria?

En primer lugar, como se mencionaba en la introducción del presente trabajo, las tecnologías ocupan cada vez un espacio mayor en la sociedad actual, especialmente en el ocio, en el ámbito social, laboral y académico. Los centros educativos están intentando responder a esta demanda tecnológica integrando cada vez más el uso de la tecnología en el currículum, pero aún queda mucho camino por recorrer para conseguir una integración real y un nivel óptimo de alfabetización digital. Es por este motivo, que la propuesta didáctica creada propone el uso de una herramienta digital, una *WebQuest*, en el aula de inglés de secundaria para fomentar el desarrollo de competencias digitales, aprender los contenidos de la asignatura a la vez que se trabaja con tareas conectada a la realidad del alumnado: buscando información, seleccionándola, analizándola, trabajando en grupo, creando un proyecto.

Considero que, tal y como Vázquez y Lacorte (2019) aseguran, la *WebQuest* promueve y facilita el trabajo colaborativo, cooperativo y autónomo. Esto es debido a que facilita metodologías basadas en el EPT en las que los/as estudiantes se organizan en grupos pequeños de 4 o 2 alumnos/as y cada uno/as de ellos/as desempeña una función en concreto, un rol determinado que busca el beneficio común del grupo. En este orden de ideas, considero también que esta propuesta va a permitir una mejora de los procesos de aprendizaje y ayuda al desarrollo de los objetivos específicos marcados que son motivar al alumnado, aumentar

el interés, crear un clima de trabajo permanente, facilitar la adquisición de contenidos, mejorar la competencia digital y comunicativa, trabajar con la comprensión y expresión oral y escrita y favorecer el desarrollo de las 4C: pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración.

En cuanto a los retos o problemas que se anticipan y sugerencias de mejora, cabe destacar lo siguiente:

El primer problema que se anticipa es, que para su puesta en práctica es necesario disponer de dispositivos digitales e internet en el aula y muchos centros carecen aun de ello. También puede suponer un problema la falta de atención del alumnado porque no sea capaz de asumir su rol como agente y/o autónomo. Para ello, el/la docente debe estar siempre monitorizando el progreso de cada uno/a de los/as aprendices, ayudarles en todo lo necesario e incentivar su motivación con temas que les interese.

La selección de los recursos para la *WebQuest* debe ser adecuada en cuanto a cantidad, no poner demasiado material porque se abruman y no lo revisan todo, pero no añadir información escasa porque si no se es suficientemente autónomo/a no van a buscar otras fuentes. El resto está en conocer al alumnado y saber sus necesidades.

Por último, además del reto que supone la creación o adaptación de esta herramienta digital para el profesorado, las capacidades digitales que se deben tener y el tiempo disponible, se añade la dificultad de que la *WebQuest* debe estar bien diseñada para que cumpla con su función didáctica. Si no es así, nos enfrentamos a una serie de preguntas inconexas sin coherencia entre los elementos que la componen. Se debe encontrar también el nivel de complejidad adecuado para el grupo en cuestión, así como adaptar su duración a los objetivos de la propuesta.

Finalmente, en lo que se refiere a las futuras líneas de investigación, se podría continuar profundizando en cómo el uso de las *WebQuests* en las aulas (Adell et al., 2015), y en especial, en las aulas de idiomas, impactan en el aprendizaje o en la adquisición de la segunda lengua o en general, en la adquisición de los contenidos de la asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbitt, J. [Jason], y Ophus, J. [John]. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 16 (4), 441-456. <https://www.learntechlib.org/p/26092/>
- Adell Segura, J. [Jordi], Mengual-Andrés, S. [Santiago], Roig-Vila, R. [Rosabel]. (2015). WebQuest: 20 Años Utilizando Internet como Recurso para el Aula. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (52), 1135-9250. <file:///C:/Users/User/Downloads/622-1964-1-PB.pdf>
- Aguirre Beltrán, B. [Blanca]. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez Lobato [Jesús] y I. Santos Gargallo, [Isabel], (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua*, 643-664. Alcobendas. SGEL.
- Arciniegas, L. [Leonor] y Camacho Vásquez, G. [Gonzalo] (2017). *A WebQuest tool to develop communicative competence in EFL students with an A2 proficiency level*. *Zona Próxima*, 26, 84-98. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/7302/10201>
- Bayram, D. [Dilan], Gökçe, K. U. R. T. [Kurt], y Derin, A. T. A. Y. [Atay]. (2019). The Implementation of WebQuest-supported Critical Thinking Instruction in Pre-service English Teacher Education: The Turkish Context. *Participatory Educational Research*, 6(2). 144-157. <http://dx.doi.org/10.17275/per.19.18.6.2>
- Benz, P. [Philip]. (2001). *Webquests, a Constructivist Approach*. <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>
- Caccuri, V. [Virginia]. (2012). Las Nuevas Alfabetizaciones. *Computación para Docentes. Manual Users* (224) (pp. 12-21). [Computación para Docentes \(Revista USERS PDF\) - Acceso Nica](#)
- Calbacho, J. J. [Juan José]. (2015/16). *WebQuest Methodologies. Computer Assisted Instruction in English* [recurso de aprendizaje]. Recuperado de la Universidad Camilo José Cella. https://www.magister.es/grado/materiales5/Grado%20Semi%20Presencial/3%C2%AA%20Sesi%C3%B3n/Menciones/Lengua%20Extranjera/Computer/Daniel_Vega_Computer_CLASE_TRES_15_16.pdf

- Chou, C. [Chiou-hui]. (2011) *An inquiry into the effects of incorporating WebQuest in an EFL college course*. International Conference on Consumer Electronics, Communications and Networks (CECNet). [An inquiry into the effects of incorporating WebQuest in an EFL college course | Semantic Scholar](#)
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL): aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo y Madrid. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corporán, R. A. [Rosalba], García, A. V. M. [Azucena], y Martín, A. H. [Antonio]. (2015). Propuesta de un modelo de Webquest para la Enseñanza de Geografía en Educación Secundaria con la Aplicación de Googlesites. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (52), a302-a302. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/296>
- Christodoulou, D. [Daisy]. (2018). Assessment: Why it matters and what you need to know. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*. <https://my.chartered.college/early-careerhub/assessment-why-it-matters-and-what-you-need-to-know/>
- Damevska, L. [Ljubica] (2021). *Gamificación. Enseñanza de Idiomas en Línea*. [Recurso de aprendizaje]. Recuperado del campus virtual de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), aula virtual. https://materials.campus.uoc.edu/cdocent/PID_00279983/
- Dodge, B. [Bernie]. (1997). *Some thoughts about WebQuest*. https://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Dodge, B. [Bernie]. (2017). *WebQuest*. Learning Design and Technology, San Diego State University. [WebQuest.Org: Home](#)
- Drago, W.A. [William] y Wagner, R.J. [Richard]. (2004). Vark preferred learning styles and online education. *Management Research News*, 27(7), 1-13. <https://doi.org/10.1108/01409170410784211>
- García, C. [Carlos], Delgado-Ramírez, J. [Jorge], Guaicha, K. [Katty], y Prado, M. [Mauricio]. (2020). La Webquest como Herramienta Didáctica para Potenciar el Pensamiento Crítico en la Formación de Estudiantes Universitarios. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 49-55. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.96>

- González-Lloret, M. [Marta]. (2018). Innovación tecnológica y nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. En D. Rodríguez Vergara, J. A. Rodríguez Moreno (Eds). *Exploración de principios y prácticas actuales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*, 23-48. UNAM.
- González López, I. [Ignacio] y De León y Huertas, C. [Carlota]. (2011). La WebQuest INVADIV, una propuesta didáctica para fomentar el trabajo cooperativo en el aula. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 167-188. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427215009.pdf>
- Gürgil, F. [Fitnat], Ünal, M. [Mertcan], y Aksoy, B. [Bülent]. (2019). Social Studies Preservice Teachers' Views on and Experiences with WebQuest. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 131-141. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4061>
- Halat, E. (2013). Experience of Elementary School Students with the Use of WebQuests. *Online Submission*, 3(2), 68-76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543594.pdf>
- Halvorsen, A. [Andy]. (2018). *21st Century Skills and the “4Cs” in the English Language Classroom*. University of Oregon. <https://core.ac.uk/download/pdf/160640468.pdf>
- Hayes Jacobs, H. [Heidi]. (2016). *Curriculum XXI: Lo Esencial de la Educación para un Mundo en Cambio*. Narcea.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2007). Estándares nacionales de tecnologías de información y comunicación para docentes. <https://www.iste.org/es/>
- Jalo, M. [Marcela], y Simón, L. [Liliana]. (2008). WebQuests: proyectos virtuales aplicados a la enseñanza de lenguas. *Puertas Abiertas*, 4(4), 18-21. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4550/pr.4550.pdf
- MacGregor, S. K. [Kim] y Lou, Y. [Yiping]. (2014). How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition. *Journal of Research on Technology in Education*, 37, (2), 161-175. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2004.10782431>
- March, T. [Tom]. (2003/2004). The Learning Power of WebQuests. *New Needs, New Curriculum*, 61, (4), 42-47. [The Learning Power of WebQuests - Tom March](#)
- Martín-Monje, E. [Elena], Rodríguez-Arancón, P. [Pilar], Arús Hita, J. [Jorge], y Calle Martínez, C. [Cristina]. (2014). *REALL: Rubric for the evaluation of apps in language*. *Jornadas Internacionales Tecnología Móvil e Innovación en el Aula: Nuevos Retos y Realidades*

Educativas (presentación). Logroño.
<file:///C:/Users/User/Downloads/RubricfortheEvaluationofAppsInLanguageLearning.pdf>

Molina Guzmán, M. T. [Mónica Trinidad]. (2016). Dimensiones del Aprendizaje: Refinamiento y Profundización del Conocimiento en la Comprensión Lectora. *Revista Integra: Investigación Aplicada, Desarrollo Tecnológico e Innovación* (3).
<https://doi.org/10.23850/24628034.451>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París, Francia. [La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible](#)

Pacheco Gras, M. [Marta]. (marzo de 2006). *Internet: Aplicaciones Educativas*. Repositorio Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/1500/1656/html/internet_apl_educat/webquests.html

Plucker, J. [Jonathan], Kaufman, J. [James], y Beghetto, R. [Ronald]. (2016). La serie de investigación de las 4C. P21: *Asociación para el aprendizaje del siglo xxi*. [Battelle for Kids](#)

Polly, D. [Drew] y Ausband, L. [Leigh]. (2009). Developing Higher-Order Thinking Skills through WebQuests. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 29-34. [ERIC - EJ856114 - Developing Higher-Order Thinking Skills through WebQuests, Journal of Computing in Teacher Education, 2009](#)

Punie, Y. [Yves], (ed.) y Redecker, C. [Christine]. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

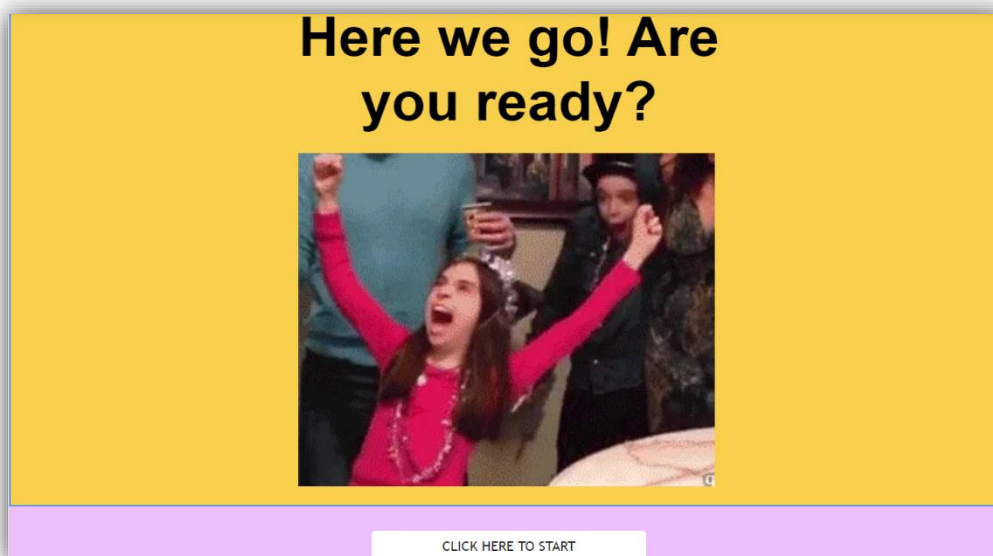
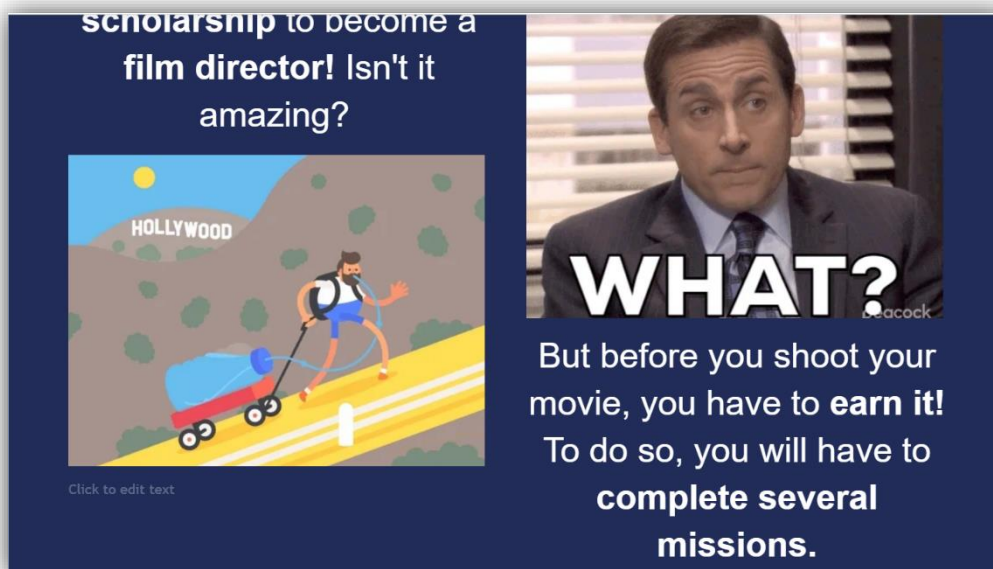
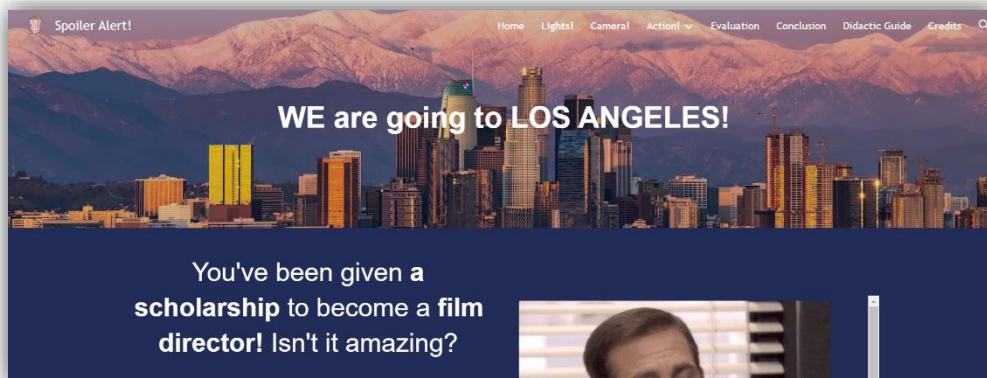
Rasines Gorria, N. [Nora]. (2018). *La WebQuest: Integración de las Tic en el Aula de Inglés*. [Trabajo final de grado]. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15971/RasinesGorriaNora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Redecker, C. [Christine]. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. En Y. Punie [Yves], (ed.). Publications Office of the European Union, Luxembourg. [JRC Publications Repository - European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu \(europa.eu\)](#)

- Sox, A. [Amanda] y Rubinstein-Ávila, E. [Eliane]. (2009). WebQuests for English-Language Learners: Essential Elements for Design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (1), 38-48. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.1.4>
- Valle Gómez, L. [Lucía], Álvarez Ramos, E. [Eva], y Alejaldre Biel, L. [Leyre]. (2018). El desarrollo de la Competencia Lingüística a través de la Webquest. *Edunovatic Conference Proceedings. 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 225-226. Adaya Press.
- Van den Branden, K. [Kris]. (2006). *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Vázquez, G. [Graciela] y Lacorte, M. [Manel]. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. J. Muñoz Basols [Javier], E. Gironzetti [Elisa], M. Lacorte [Manel] (Eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 11-25). London. Routledge.
- Vellón, J. [Javier]. (2011). La WebQuest como metodología integradora en la enseñanza de la lengua: La Celestina y los textos periodísticos. *Lenguaje y Textos*, (34), 99-108. [LT034.pdf \(sedll.org\)](http://sedll.org/LT034.pdf)
- WebQuest (s.f.). British Council. [Webquests | TeachingEnglish | British Council | BBC](http://www.britishcouncil.org/teaching-english/webquests)
- Willis, J. [Jane]. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- Zlatkovska, E. [Emilija]. (2010). WebQuests as a Constructivist Tool in the EFL Teaching Methodology Class in a University in Macedonia. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 3, 14-24. [https://web.archive.org/web/20180413233203id /http://www.ucam.edu/sites/default/files/corell/EZlatkovska.pdf](https://web.archive.org/web/20180413233203id/http://www.ucam.edu/sites/default/files/corell/EZlatkovska.pdf)

10. ANEXOS

ANEXO 1. Capturas de pantalla de la entrada a *Lights!*



ANEXO 2. Capturas de pantalla de la entrada a *Camera!*

Spoiler Alert! Home Lights! Camera! Action! Evaluation Conclusion Didactic Guide Credits

En esta aventura hollywoodiense vamos a vivir diferentes experiencias que nos llevarán a cumplir las siguientes misiones:

CRONOLOGIA : CRONOLOGIA

Cronología de la unidad

Sesión	Tarea principal	Modo	Tiempo
1	Identificar los géneros cinematográficos y crear un póster.	parejas	55'
2	Compartir, crear y presentar una cartelera de cine.	grupo de 4	55'
3	Aprende sobre localización de personas y objetos en el espacio.	parejas	55'
4	Crear y presentar un mapa basado en localizaciones de películas.		

Herramientas digitales: Evaluation: ¿Cómo vais a ser evaluados?

Spoiler Alert! Home Lights! Camera! Action! Evaluation Conclusion Didactic Guide Credits

Herramientas digitales: Evaluation: ¿Cómo vais a ser evaluados?

Pinterest: para compartir los trabajos que deseemos con nuestros/as compañeros/as.

Personal journal: En [Penzu](#), vais a abrir un capítulo en vuestro diario titulado "We get to direct our own movie". Aquí vais a responder y reflexionar sobre diferentes temas y preguntas.

My Maps: para crear nuestro propio mapa de lugares de películas.

- Rubrics:** Se utilizarán [estas](#) rúbricas para evaluar vuestros trabajos. Supondrán el 50% de la nota final.
- Peer-evaluation:** En algunas ocasiones, vais a evaluar el trabajo de los compañeros/as. Será el 10% de la nota final.
- Self-evaluation:** Evaluarás tu propio proceso al final del trayecto. Será un 10%.
- Teacher's observation:** La profesora observará vuestra actitud y participación durante todo este viaje y será el 30%.



► Personal Journal

Once you have read all the information about this adventure, write in your journal your answers to the following questions:



Once you have read all the information about this adventure, write in your journal your answers to the following questions:

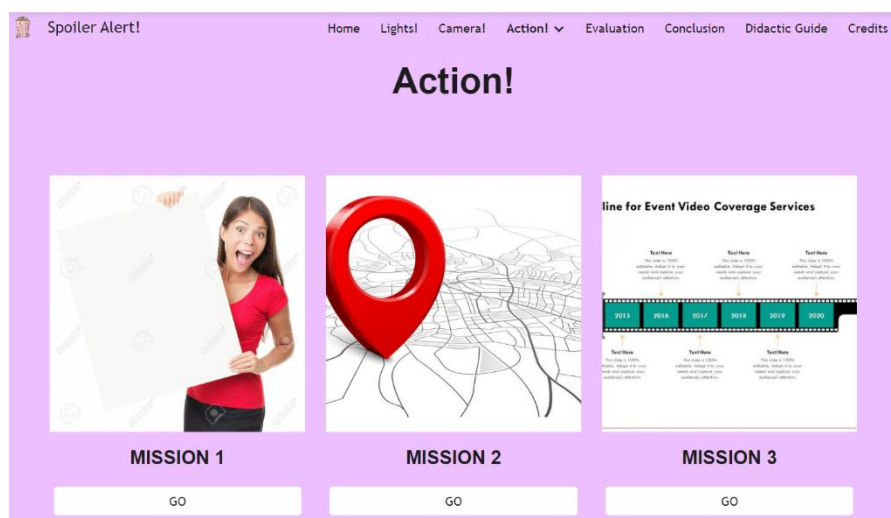
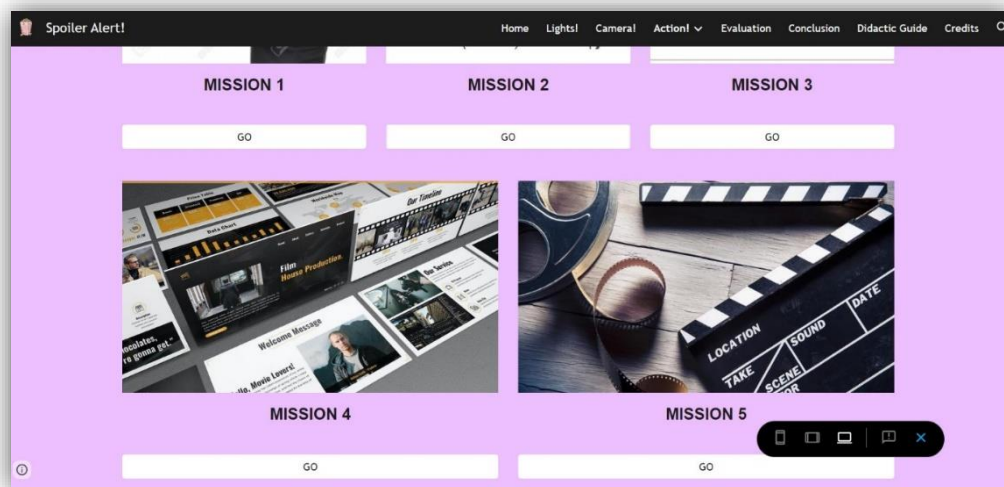
Click [HERE](#) to access the journal website

1. What is the final project?
2. How are we going to arrange ourselves in class?
3. What tools will I use?
4. What objectives do I need to achieve to accomplish the mission?
5. In my opinion, what are the most important tasks? What do I think I will learn?
6. Is it clear to me how to access this website and how to use all the resources?
7. Do I have any doubts?

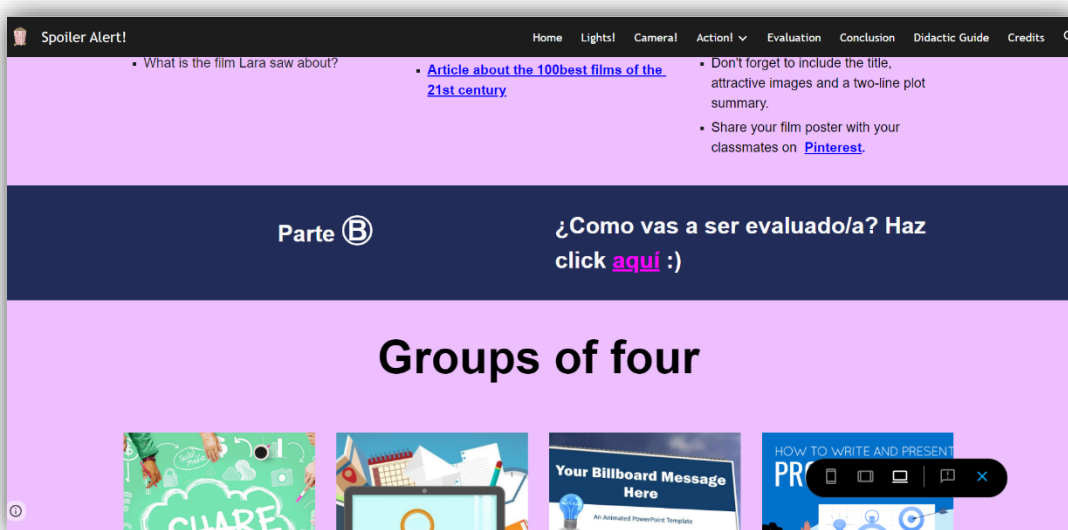
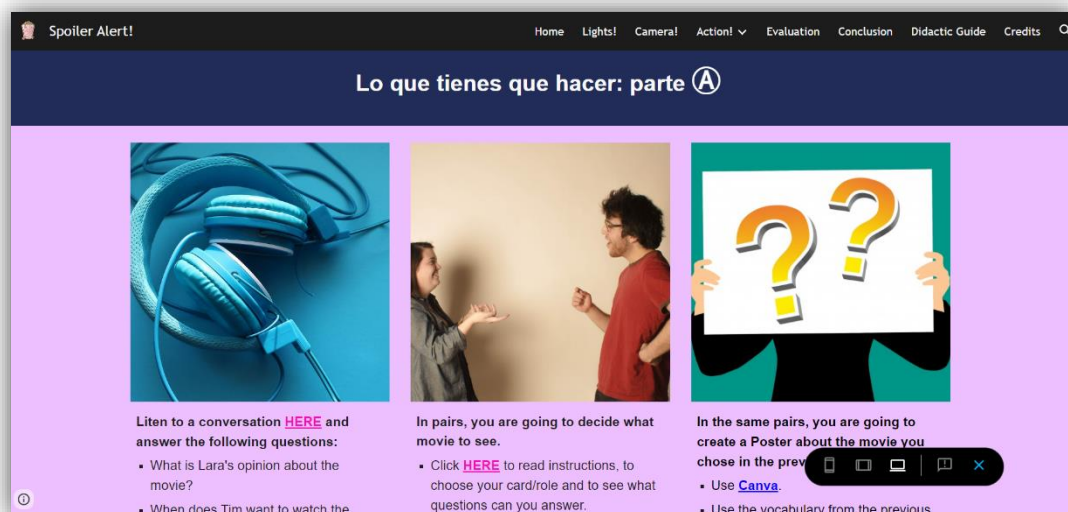
NEXT

Recuerda que puedes volver siempre que quieras a esta página o a cualquiera de las ar [menú/home](#) superior derecho.

ANEXO 3. Capturas de pantalla de la entrada a *Action!*, entrada a las tareas de la segunda sesión de la misión 1 y entrada a la misión 3.



ANEXO 4 Capturas de pantalla de la misión 1 (sesiones 1 y 2).



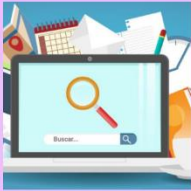
Spoiler Alert!

Home Lights! Camera! Action! Evaluation Conclusion Didactic Guide Credits

Groups of four



Share the poster you have created in your group and explain to them what the story is about and why you like it.



- **Collect** original info about every movie.
- **Add** the following sections: title, film genre, cast, a two-line film plot and grading (from 1 to 5 stars).



- **Design** a poster with [Canva](#) or any other online tool.
- **Insert** all the info and nice pictures illustrating the films announced.



- **Share** the poster in Pinterest and keep it there for next session where you are going to present it!

📱 🖨️ 📄 📌 ✕

Spoiler Alert!

Home Lights! Camera! Action! Evaluation Conclusion Didactic Guide Credits

ADVISE for presentations:

- Practise as much as you can before you present your billboard. Try to use typical language for reviewing a film. The expressions and tips included in the teachingenglish.org site can help you.
- On a fixed day, you will present your billboard in your class taking turns to explain the film each member of the group has chosen. This website presents useful [cinema-related vocabulary](#) that you can use in your presentation.
- Let your classmates vote for the best film billboard.

► Personal journal

Make a new post on your blog/diary with the title 'Going to the movies' and write your answers [HERE](#):

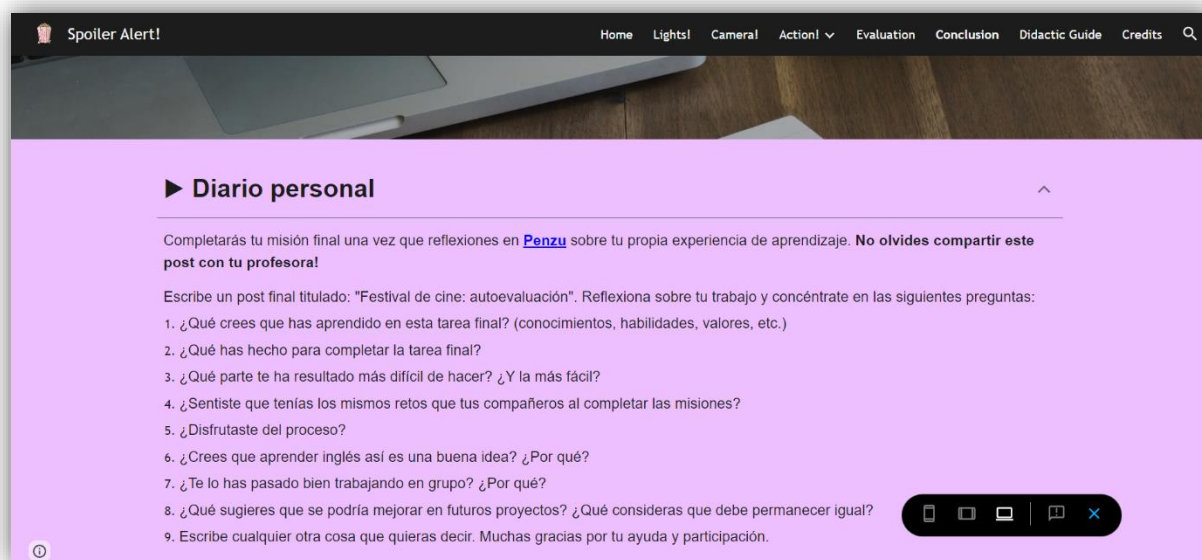
1. What resources did you use?
2. What are the most difficult aspects?
3. Which tool did you have the hardest time using?
4. What do you think you have learned?
5. Is there anything you don't fully understand?
6. How have you been working as a team?

📱 🖨️ 📄 📌 ✕

ANEXO 5. Captura de pantalla de la entrada a *Evaluation*.



ANEXO 6. Captura de pantalla de la entrada a *Conclusion*.



ANEXO 7. Captura de pantalla de la entrada a *Didactic Guide*.

¿A quién va dirigida esta WebQuest?	▼
Objetivos:	▼
Contenidos	▼
Competencias clave	▼
Recomendaciones para su implementación:	▼

ANEXO 8. Captura de pantalla de la entrada a *Credits*.



ANEXO 9. Rúbrica de evaluación formativa/observaciones.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Expresión oral	Su expresión es fluida y transmite claramente las ideas y puntos de su tema elegido.	Su expresión es fluida y transmite con cierta dificultad las ideas y puntos de su tema elegido.	Su expresión es poco fluida y transmite de manera desordenada las ideas y puntos de su tema elegido.	Su expresión no es fluida ni transmite claramente las ideas.
Expresión escrita	Mantiene la coherencia y transmisión de ideas claramente. El uso gramatical es adecuado.	La redacción contiene ciertas ambivalencias. Contiene ciertos errores tipográficos u ortográficos.	La redacción no mantiene un orden o coherencia. Comete errores ortográficos y de categorías gramaticales.	La redacción y ortografía no están en línea con el bagaje del presentador porque están copiadas de otra fuente.
Comprensión oral y escrita	Entiende con claridad las preguntas hechas por el facilitador o de quienes intervienen al término de su presentación. Entiende los textos y las instrucciones.	Requiere la repetición de algunas preguntas hechas por el facilitador o de quienes intervienen al término de su presentación. Entiendo los textos e instrucciones casi siempre. Pregunta dudas.	Requiere la repetición constante de las preguntas o da respuestas no relacionadas a las preguntas. Entiende a la primera un número considerable de textos e instrucciones, pero no pregunta dudas.	No entiende la pregunta ni responde al facilitador o de quienes intervienen. Pasa por alto las intervenciones. Entiende muy pocos textos e instrucciones a la primera. Casi nunca pregunta.
Participación	Comparten sus trabajos en las redes y hacen más de cinco comentarios sobre los resultados de sus compañeros. Además, responden a los comentarios de sus compañeros de forma coherente.	Comparten sus trabajos en la red y hacen al menos cinco comentarios sobre los resultados de sus compañeros de clase. Los estudiantes ocasionalmente responden a los comentarios de sus compañeros.	Comparten sus trabajos en la red, pero sólo hacen menos de tres comentarios sobre los resultados de sus compañeros. No se preocupan por responder a los comentarios de sus compañeros.	Los alumnos no saben cómo compartir su trabajo en la red. Ni siquiera saben cómo publicar comentarios sobre el trabajo de sus compañeros.

Diario personal	Ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje de manera honesta y coherente en cada una de las tareas de autoevaluación.	Ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje casi siempre de manera honesta y coherente en cada una de las tareas de autoevaluación.	Ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje de manera honesta/o casi siempre de manera honesta y coherente en algunas de las tareas de autoevaluación.	Ha reflexionado sobre su proceso de aprendizaje, pero no de manera honesta o coherente y/o en pocas de las tareas de autoevaluación.
Gestión de la web	Ha sabido navegar y utilizar la herramienta digital. Ha preguntado las dudas y ha utilizado el feedback para mejorar el empleo y manejo de la WebQuest.	Ha sabido navegar y utilizar la herramienta digital en la mayoría de las ocasiones. No siempre ha preguntado las dudas. Ha utilizado el feedback para mejorar el empleo y manejo de la WebQuest.	Ha sabido navegar y utilizar la herramienta digital en algunas ocasiones. No siempre ha preguntado las dudas y/o no ha utilizado el feedback para mejorar el empleo y manejo de la WebQuest.	Ha tenido muchas dificultades para navegar y utilizar la herramienta digital y ha mostrado desinterés en preguntar o pedir ayuda.

ANEXO 10. Rúbrica para evaluar un póster digital.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Usa vocabulario nuevo para la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para esta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayor parte de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
Oraciones Completas	Habla con oraciones completas (90 -100%) casi siempre.	Mayormente (80-89%) habla usando oraciones completas.	Algunas veces (70-79%) habla usando oraciones completas.	Raramente habla usando oraciones completas.
Fotos	Usan 5 fotos que demuestran trabajo y creatividad y hacen la presentación mejor.	Usan 3-4 fotos que demuestran trabajo y creatividad y hacen la presentación mejor.	Usan 1-2 fotos que hacen la presentación mejor.	No usan fotos o las fotos escogidas restan valor a la presentación.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Trabajo en grupo	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo.

ANEXO 11. Rúbrica para evaluar un mapa digital.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Título	El título refleja claramente el propósito/contenido del mapa y se identifica bien (letras grandes, subrayado, etc.), y está localizado al principio.	El título claramente refleja el propósito/contenido del mapa y está impreso al principio.	El título claramente refleja el propósito/contenido del mapa, pero no está localizado al principio.	El propósito/contenido del mapa no concuerda con el título.
Etiquetas y Nitidez de las Características	90-100% de las características específicas del mapa pueden ser leídas fácilmente.	80-89% de las características específicas del mapa pueden ser leídas fácilmente.	70-79% de las características específicas del mapa pueden ser leídas fácilmente.	Menos del 69% de las características específicas del mapa pueden ser leídas fácilmente.
Ortografía/Puntuación	90-100% de las palabras en el mapa están correctamente deletreadas.	80-89% de las palabras en el mapa están correctamente deletreadas.	70-79% de las palabras en el mapa están correctamente deletreadas.	Menos del 69% de las palabras en el mapa están correctamente deletreadas.
Precisión de las Etiquetas	Al menos un 90% de las características específicas del mapa están etiquetadas y colocadas correctamente.	80-89% de las características específicas del mapa están etiquetadas y colocadas correctamente.	70-79% de las características específicas del mapa están etiquetadas y colocadas correctamente.	Menos del 69% de las características específicas del mapa están etiquetadas y colocadas correctamente.
Conocimiento Ganado	Cuando muestra el mapa puede marcar por lo menos 10 características rápidamente y con precisión.	Cuando muestra el mapa puede marcar de 8-9 características rápidamente y con precisión.	Cuando muestra el mapa, puede marcar de 6-7 características rápidamente y con precisión.	Cuando muestra el mapa, puede marcar menos de 6 características rápidamente con precisión.

ANEXO 12. Rúbrica para la evaluación de una línea temporal.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Conocimiento del Contenido	El estudiante puede describir con precisión el 75% (o más) de los eventos en la línea de tiempo sin referirse a ésta y puede rápidamente determinar cuál de entre dos eventos ocurrió primero.	El estudiante puede describir con precisión el 50% de los eventos en la línea de tiempo sin referirse a ésta y puede rápidamente determinar cuál de entre dos eventos ocurrió primero.	El estudiante puede describir cualquier evento en la línea de tiempo si se le permite referirse a ésta y puede determinar cuál de entre dos eventos ocurrió primero.	El estudiante no puede usar la línea de tiempo eficazmente para describir o comparar eventos.
Fechas	Una fecha precisa y completa ha sido incluida para cada evento.	Una fecha precisa y completa ha sido incluida para casi todo evento.	Una fecha precisa ha sido incluida para casi todo evento.	Las fechas son incorrectas y/o faltan algunos eventos.
Legibilidad	La apariencia total de la línea de tiempo es agradable y fácil de leer.	La apariencia total de la línea de tiempo es algo agradable y fácil de leer.	La línea de tiempo es relativamente legible.	La línea de tiempo es difícil de leer.
Recursos	La línea de tiempo contiene por lo menos de 8-10 eventos relacionados al tema que está siendo estudiado.	La línea de tiempo contiene por lo menos 6-7 eventos relacionados al tema que está siendo estudiado.	La línea de tiempo contiene por lo menos 5 eventos relacionados al tema que está siendo estudiado.	La línea de tiempo contiene menos de 5 eventos.
Título	La línea de tiempo tiene un título creativo que describe precisamente el material y es fácil de localizar.	La línea de tiempo tiene un título efectivo que describe precisamente el material y es fácil de localizar.	La línea de tiempo tiene un título que es fácil de localizar.	No hay título o éste es difícil de localizar.
Contenido/Hechos	Los hechos son precisos para todos los eventos reportados.	Los hechos son precisos para casi todos los eventos reportados.	Los hechos son precisos para la mayoría de los eventos reportados.	Con frecuencia los hechos son incorrectos para los eventos reportados.

ANEXO 13: Rubrica para un guion de cine.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Creatividad y trabajo original	Los contenidos y la son realmente originales.	Los contenidos son bastante originales.	El grupo necesita ayuda para obtener algunas ideas.	El grupo copia ideas y no da créditos.
Estructura del texto	El texto es realmente fácil de leer y comprender y está bien desarrollado con conectores que enlazan diferentes ideas.	El texto es bastante fácil de leer y entender. Los conectores se utilizan como elementos de cohesión.	El párrafo no es muy fácil de seguir y algunos conectores no se utilizan adecuadamente.	No se pueden seguir las ideas expresadas en el texto con facilidad. La mayoría de los conectores no se utilizan correctamente.
Corrección gramatical y vocabulario	No hay errores gramaticales en los mensajes orales. El vocabulario utilizado es adecuado al tema.	Existen algunos errores gramaticales, aunque la mayor parte del vocabulario utilizado es adecuado al tema.	Existen algunos errores gramaticales pero sus mensajes se pueden entender con bastante claridad.	Los mensajes contienen muchos errores gramaticales que impiden a la audiencia comprender los Mensajes. Apenas se utiliza el vocabulario clave.
Diálogos	Los diálogos están bien estructurados y presentan el nombre de los personajes que lo realizan.	Los diálogos presentan algunos errores de estructura y/o en la presentación de los nombres de los personajes que lo realizan.	Los diálogos presentan algunos errores mayores de estructura y/o en la presentación de los nombres de los personajes que lo realizan.	Los diálogos carecen de estructura y/o en la presentación de los nombres de los personajes que lo realizan.
Acotaciones	Se presenta una descripción detallada de distintos espacios o lugares donde ocurren las acciones. Se describen: las acciones, la música, los sonidos, el vestuario, los sentimientos.	Se presenta una descripción correcta de: de distintos espacios o lugares donde ocurren las acciones. Se describen: las acciones, la música, los sonidos, el vestuario, los sentimientos.	Se presenta una descripción descuidada de: distintos espacios o lugares donde ocurren las acciones. Se describen: las acciones, la música, los sonidos, el vestuario, los sentimientos.	No se presenta una descripción detallada de: de distintos espacios o lugares donde ocurren las acciones. Se describen: las acciones, la música, los sonidos, el vestuario, los sentimientos.

ANEXO 14. Rúbrica del proyecto final: el cortometraje.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Creatividad y originalidad	Los contenidos demuestran gran originalidad. Las ideas son creativas e ingeniosas.	Los contenidos demuestran cierta originalidad. El trabajo demuestra el uso de nuevas ideas y de perspicacia	El grupo necesita ayuda para obtener algunas ideas sobre cómo producir resultados originales.	El grupo copia ideas porque no sabe qué contenidos atractivos usar o cómo presentar su trabajo de forma original y no da crédito.
Uso del inglés	No hay errores gramaticales en los mensajes orales. El vocabulario utilizado es relevante.	Existen algunos errores gramaticales, aunque la mayor parte del vocabulario utilizado es adecuado al tema.	Existen algunos errores gramaticales pero sus mensajes se pueden entender con bastante claridad.	Los mensajes contienen muchos errores gramaticales que impiden a la audiencia comprender los mensajes.
Pronunciación, fluidez y entonación	La pronunciación es acorde al nivel A2 y posee fluidez en los mensajes orales. La entonación es muy adecuada al contexto conversacional en el que se encuentra.	La pronunciación y la fluidez son bastante buenas. La entonación es adecuada al contexto de conversación en el que se encuentran.	Existen algunas dificultades para mostrar fluidez porque no han practicado sus mensajes previamente. La pronunciación puede mejorar en algunas ocasiones. La entonación es apenas adecuada al contexto conversacional.	No existe fluidez. La pronunciación no es del todo acorde al nivel y la entonación no es la adecuada para el contexto conversacional.
Calidad del vídeo	Utiliza diferentes ángulos de cámara. Incluye efectos de sonido. La calidad del vídeo y del es excelente en todas sus partes, así como el sonido.	Utiliza diferentes ángulos de cámara. Incluye efectos de sonido. Estos efectos presentan fallos formales. La calidad del vídeo y/o sonido es buena en la mayor parte del vídeo.	Presenta algunos fallos que perjudican la calidad. Pero la calidad es suficiente. Hay poca variedad en las tomas, ángulos y/o efectos de sonido.	El vídeo no presenta variedad de efectos. El vídeo no presenta calidad suficiente.

ANEXO 15. Rúbrica para evaluación entre compañeros de presentaciones orales.

CATEGORÍA	4	3	2	1
Oraciones Completas	Habla con oraciones completas (99-100%) siempre.	Mayormente (80-98%) habla usando oraciones completas.	Algunas veces (70-80%) habla usando oraciones completas.	Raramente habla usando oraciones completas.
Seguimiento del Tema	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89%-75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema.
Habla Claramente	Habla clara y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y no tiene mala pronunciación.	Habla clara y distintivamente todo (100-95%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	Habla clara y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.
Tono	El tono usado expresa las emociones apropiadas.	El tono usado algunas veces no expresa las emociones apropiadas para el contenido.	El tono usado expresa emociones que no son apropiadas para el contenido.	El tono no fue usado para expresar las emociones.
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
Comprensión	El estudiante puede contestar con precisión casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede contestar con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede contestar con precisión unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
Entusiasmo	Las expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema.	Las expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Las expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de las expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.

