

La webquest como metodología integradora en la enseñanza de la lengua: *La Celestina* y los textos periodísticos

Javier Vellón | Universitat Jaume I

El artículo trata sobre el uso de la webquest como metodología aplicada al desarrollo de una secuencia didáctica de lengua española en la ESO. A partir de su aplicación práctica en el Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad Jaume I de Castellón, así como de las reflexiones en torno a sus posibilidades didácticas por parte de los futuros docentes, plantea un modelo de intervención sobre el currículo capaz de lograr la implicación del alumnado a través de las TIC. Además, la webquest se presenta como un espacio privilegiado para lograr el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, al proponer un aprendizaje basado en las competencias que interrelaciona los diferentes bloques del área: literatura, comunicación, conocimiento de la lengua y técnicas de trabajo.

Palabras clave: *webquest, TIC, secuencias didácticas, enfoque comunicativo.*

The article looks at the use of WebQuests as a methodology for preparing a teaching sequence for Spanish language lessons at secondary school. Based on its practical application in the master's degree for secondary teachers at the UJI, as well as reflections concerning its teaching potential by future teachers, it considers a model of curriculum action able to get students involved by means of ICT. In addition, WebQuests are an exceptional space for a communicative approach to language education, since its learning method is based on competences linking different sections in this area: literature, communication, knowledge of language and work techniques.

Keywords: *WebQuest, ICT, didactic sequences, communicative approach.*

L'article traite de l'usage de la cyber quête en tant que méthodologie appliquée au développement d'une séquence didactique de Langue Espagnole dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire. À partir de son application pratique pendant le Master de Formation des Professeurs du Secondaire de l'Université Jaume I, et des réflexions quant à ses possibilités didactiques pour les futurs enseignants, cet article propose un modèle d'intervention sur le programme d'études capable de réussir l'implication de l'ensemble des élèves à travers les TIC. De plus, la cyber quête se présente comme un espace privilégié pour atteindre l'approche communicative dans l'enseignement de la langue, car il s'agit d'un apprentissage basé sur des compétences, qui relie les différentes sections de la matière telles que la littérature, la communication, la connaissance de la langue et des techniques de travail.

Mots-clés : *cyber quête, TIC, séquences didactiques, approche communicative.*

1. Introducción

La aplicación didáctica de las TIC ha suscitado una voluminosa bibliografía en los últimos años. El interés por el desarrollo de las nuevas tecnologías en los diferentes niveles de la educación, incluyendo el universitario desde la implantación del ECTS, ha coincidido con las exigencias emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior, en cuanto que representa un nuevo planteamiento de la programación de las enseñanzas que, en líneas generales, puede sintetizarse en los siguientes aspectos, recogidos en el documento MEC (2006) sobre la renovación de las metodologías educativas en la Universidad:

- Mayor protagonismo del estudiante como eje sobre el que debe gravitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Objetivos docentes dirigidos no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de una serie de habilidades y destrezas, denominadas *competencias*, que en el caso concreto de la educación secundaria, estaban ya contempladas por el Real Decreto 1631/2006 (anexo I).
- Planteamiento de una metodología docente centrada en las actividades para desarrollar tales competencias y para fomentar el trabajo colaborativo, todo ello enmarcado en el concepto de *aprendizaje significativo* con una finalidad práctica, que en el caso del área de lengua se define por el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado a través de la producción de textos adecuados desde el punto de vista discursivo y social.
- Sistema de evaluación continua que no se limite a valorar los resultados obtenidos «en función de las competencias adquiridas»,

sino también «a analizar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje» (Orden de 14 de diciembre de 2007).

Como recuerda el documento citado del MEC, la aplicación de las TIC en la práctica docente favorece la transición hacia el nuevo paradigma didáctico, además de constituir un factor dinamizador en la transmisión y gestión del conocimiento, así como una apuesta por lo que conformará en un futuro próximo «la parte sustancial de los modelos educativos».

La webquest es uno de los formatos privilegiados para la programación en el aula de actividades educativas ajustadas a las demandas metodológicas actuales. Desde la formulación del modelo por parte de Bernie Dodge en 1995, son numerosas las propuestas editadas en Internet para los docentes que deseen aplicarla en sus materias, hasta el punto que numerosos portales facilitan el intercambio de experiencias entre los profesionales, ofrecen instrucciones para la creación de plantillas y de contenidos operativos.

Los trabajos de Adell (2004), Area (2004), así como las aportaciones recogidas en el número 44 de la revista *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (2008, especialmente la de Begoña Gros, la de Ángeles Prats y Conxita Márquez, y la de Adela Fernández, Irene González y M.ª del Mar Pérez), por citar sólo algunas de las muestras más representativas en el entorno de la enseñanza del castellano y del catalán, han establecido los fundamentos pedagógicos de este recurso para desarrollar las competencias básicas del alumnado:

- En primer lugar, favorece el enfoque «pαιdocéntrico» (Acevedo, 2009: 43), es decir, basado en un aprendizaje cooperativo, si-

guiendo un referente interaccionista –en el que caben diversas metodologías de enseñanza activa: aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje por proyectos–, cuyo fin es superar las limitaciones de la enseñanza tradicional «magis-tocéntrica» para lograr la implicación activa de los alumnos, no sólo en la adquisición de conocimientos sino también en los procedimientos adecuados para ello, sin olvidar la fase evaluativa, encaminada a fomentar una reflexión acerca de los contenidos y acerca de los instrumentos sobre los que se ha construido el acceso a ellos.

- En el contexto de la cultura mediática, el sistema educativo no sólo debe integrar sus mecanismos de actuación social en el proceso formativo, sino también, lo que es más importante, en palabras de Aguilera (2004: 6), «formar a la población [...] para operar con los códigos y lenguajes en los que descansa el universo cultural al que remite». Es decir, se trata de mostrar cómo el citado paradigma de la modernidad construye sus representaciones, cuáles son los significados mediáticos en el conjunto de las interacciones sociales. La incorporación de las TIC en el ámbito escolar, como el caso de las webquest, garantiza que a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, diseñada según unas pautas metodológicas integradoras, se activan y educan las habilidades intelectuales necesarias para la ejecución de las tareas cognitivas.
- Finalmente, la nueva orientación vertebrada a partir de los factores anteriores permite una programación de los espacios de intervención didáctica que facilita la relación entre ellos y supera la tentación, tan

frecuente en los manuales escolares, de la compartimentación por bloques de los diferentes contenidos curriculares, lo que resulta especialmente llamativo en un área de conocimiento como la de lengua, que será objeto del presente artículo.

2. La webquest: una propuesta integradora en el área de lengua en la ESO

El currículo de lengua y literatura determinado por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) sitúa como eje prioritario de esta materia «los procedimientos encaminados a desarrollar las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, para la expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria» (Decreto 112/2007).

El enfoque comunicativo, determinante en cuanto que constituye la directriz que marca el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante en la esfera de la interacción social, se constituye en la guía del aprendizaje que, a su vez, se organiza en cinco bloques de contenido. De manera sintética son los siguientes:

- Las tipologías y modalidades textuales.
- Cuestiones de sociolingüística.
- Reflexión metalingüística de índole gramatical y léxico-semántica.
- La literatura.
- Técnicas de trabajo intelectual.

La práctica docente del marco curricular, a pesar de que en él se insiste en la interrelación de los diferentes espacios de intervención, canalizada en muchas ocasiones a través de los libros de texto, ha desvirtuado el planteamiento original, al convertirse en una sucesión inconexa

de los diferentes bloques constituidos en criterio de organización de los temas, de modo que se pierde el sentido integrador que deben tener el control del discurso escrito (Ríos y Salvador, 2008: 122) y el oral (Dolz y Schneuwly, 2006: 118) para acceder al aprendizaje de la producción de textos en sus tres grandes niveles: la relación del texto con la situación comunicativa, la diversidad de géneros textuales como «estructos sociohistóricos» (Bronckart, 2004: 94) y el conocimiento de las estructuras lingüísticas.

La ubicación a lo largo de la etapa de secundaria de los bloques dedicados a técnicas de trabajo (entre las que destacan las centradas en las TIC) y a la literatura es especialmente problemática, sobre todo en los cursos de 3.º y 4.º, ya que en ellos se desarrolla la dimensión histórica del fenómeno literario, siguiendo una línea cronológica que distribuye los contenidos de manera que al curso de 3.º le corresponde el estudio de obras y autores hasta el siglo XVIII, mientras que la época contemporánea se trata en el curso siguiente.

El resultado es una clara desvinculación de este bloque respecto a los bloques lingüísticos y textuales, situación que se agrava por la tendencia a la metodología de la clase magistral, estrechamente relacionada con la perspectiva erudita e historicista del temario, lo que da lugar, en definitiva a la acumulación de datos en torno a contenidos desligados del resto de la programación.¹

La propuesta presentada en este artículo pretende un enfoque integrador de los diferentes bloques en torno a los cuales se organiza la materia de lengua en la ESO. A su vez, se

basa en el objetivo de adquirir las competencias básicas –construir el conocimiento mediante el lenguaje, consolidar la competencia lingüística, fomentar la autonomía y la iniciativa personal, insistir en el tratamiento de la información y la competencia digital, desarrollar la interacción social–, a partir de los planteamientos metodológicos comentados en el apartado anterior, en el contexto de la programación por secuencias didácticas, tal como las propone Camps (2006: 34 y ss.), con el fin de lograr un objetivo pedagógico (Camps, 2006: 32):

El funcionamiento de la lengua [...] puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos mismos quienes deben confrontarse a dicho objeto para construir conocimiento a través de procesos activos de investigación.

El modelo de webquest ha sido desarrollado en el marco del Máster de Secundaria impartido en la Universidad Jaume I de Castellón durante el curso 2010-2011, concretamente en la asignatura de aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura española (SAP424). La reflexión sobre dicha propuesta, así como su aplicación práctica con los futuros docentes de secundaria, se llevó a cabo en el tema dedicado a las nuevas metodologías de aprendizaje en el contexto de la programación de las secuencias didácticas en el área de lengua.

Se trata de un planteamiento basado en la investigación-acción, que pretende estimular en los profesionales de la educación el deseo de investigar en la práctica docente, a partir de una reflexión en torno a los problemas suscitados por la tradicional inercia que lastra la apli-

1. Esta separación entre la literatura y el resto de la formación lingüístico-comunicativa también se mantiene en los cursos iniciales de la etapa, a través de los manuales de texto, situación que Ferrer y Rodríguez (2010: 103) tildan de «incomprensible», porque en estos niveles «no se sigue el eje de la historia de la literatura, sino que el discurso literario se aborda desde la perspectiva de los géneros».

cación del currículo en el aula. En palabras de Suárez (2002: 42), «es una forma de estudiar, de explorar [...] una situación educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigadora».

El presente artículo, además de proponer un ejemplo de webquest aplicado a la enseñanza de la lengua en un curso como 3.º de la ESO, expone las conclusiones surgidas en la interacción del aula con los estudiantes del máster universitario, y la posibilidad de que éstos lo lleven a cabo en el aula, integrándolo como materia de su trabajo final de máster (TFM).

3. Planteamiento de la webquest

El planteamiento didáctico de la webquest (imagen 1) pretende compatibilizar una visión integrada de los conocimientos en los ámbitos literarios, textuales (escritos y orales) y gramaticales, a partir de una labor de investigación que permita sistematizar estrategias para la producción de textos en una dinámica coordinada por el trabajo de grupo.

Así, la secuencia didáctica se plantea como una labor de rastreo periodístico a través de los hechos narrados en *La Celestina*, con el fin de elaborar una noticia, una entrevista (dimensión escrita de la actividad, que coincide con dos temas incluidos tradicionalmente en la programación de secundaria, y concretamente en la de 3.º de la ESO, a cuyos alumnos va dirigida la webquest) y una exposición en clase con formato de Power Point.

3.1. Introducción

Tras la presentación de la secuencia didáctica, la primera fase se centra en la organización de los grupos de trabajo y en la distribución de los cinco roles necesarios para el desarrollo de la actividad (imagen 2).

El objetivo es establecer una estrategia cooperativa y de dependencia entre cada uno de los miembros del grupo, que traslade a la labor conjunta el sentido integrador de la programación de cada bloque de contenidos: de la literatura a la tipología de los textos escritos; de ahí a los textos orales y, finalmente, a la aplicación de las nuevas tecnologías como marco final del proyecto.

La dimensión periodística de la secuencia queda garantizada al determinar que el trabajo grupal responde a la imagen de una redacción encargada de gestionar un medio de comunicación, en la que cada persona asume una función necesaria para la viabilidad del sistema: investigación, redacción, exposición y sección de maquetas.

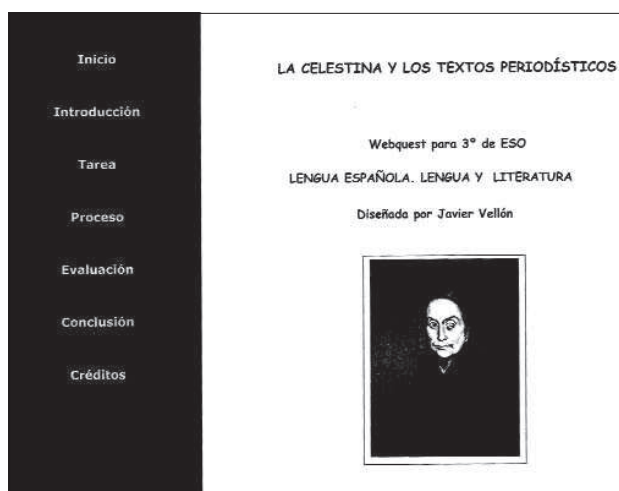


Imagen 1. Portada de la webquest

3.2. La tarea

Esta sección de la webquest propone la tarea que debe realizar cada alumno (imagen 3). En esta fase, como recomiendan Renau y Maestro, en su aplicación al aprendizaje de la gramática de las propuestas de Bernie Dodge, «teachers must describe crisply and clearly what the end result of the learner's activities will be» (Renau y Maestro, 2010: 187).

La formulación de las tareas, además de las características citadas, debe cumplir los siguientes requisitos:

- Enunciado sugerente capaz de estimular el interés del alumnado.
- Determinación diáfana de la actividad que conduzca lógicamente hacia el detalle del proceso.
- Presentación que, implícitamente, muestre la conexión entre cada una de las tareas con el fin de fomentar la cohesión del grupo en torno al proceso de aprendizaje.

3.3. El proceso

El proceso consta de dos fases para la organización del desarrollo de las tareas, la grupal y la individual.

La primera (imagen 4) exige a los miembros del grupo una voluntad de coordinación, de negociación y, finalmente, de temporización de cada actividad, ya que todas están interconectadas.

El objetivo didáctico de esta etapa inicial del proceso es acostumbrar al alumnado a planificar las actividades, así como a llevar a la práctica

uno de los objetivos fundamentales de la etapa:

Adquirir, desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de los procesos de aprendizaje y como medio de desarrollo personal. (LOE, 2006, artículo 4.b)

A partir de aquí, la webquest propone la tarea individual de cada alumno, con un esquema que reproduce un modelo de programación de los contenidos y de los recursos

Imagen 2. Introducción

Imagen 3. Planteamiento de la tarea

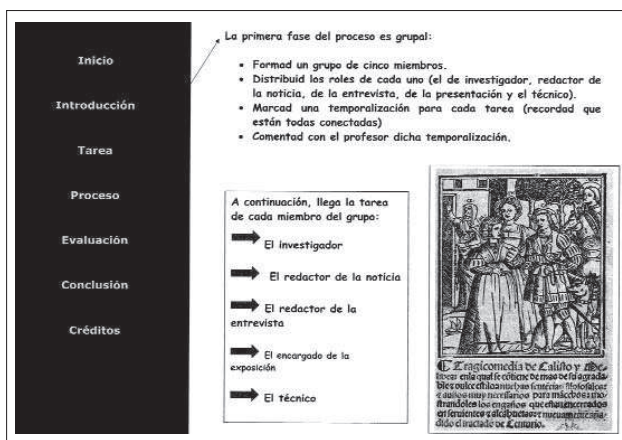


Imagen 4. Explicación del proceso

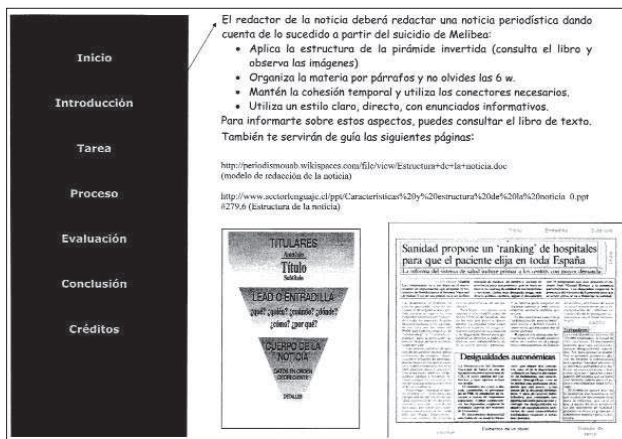


Imagen 5. Ejemplo del proceso para uno de los miembros del grupo

pertinentes para completar el trabajo encomendado (libro de texto y páginas web), así como recomendaciones concretas en cuestiones básicas de la actividad, especialmente para quienes se encarguen de redactar la noticia y la entrevista y de preparar la exposición oral (imagen 5).

En estos tres casos, sobre todo, es necesario establecer un tiempo de tutorización, puesto que el nivel de exigencia y de especialización de la tarea precisa un control personalizado de aspectos determinantes, como el uso adecuado

de la lengua o de las estructuras lingüísticas que corresponden al modelo de discurso planteado.

3.4. La evaluación

La programación de la rúbrica para evaluar el proceso guiado de la webquest deberá fijar claramente los criterios valorativos ajustados a los objetivos contemplados en la actividad, teniendo en cuenta la metodología aplicada y los contenidos propuestos (imagen 6).

Lógicamente, para que resulte operativa desde el punto de vista del aprendizaje, dichos criterios deben ser conocidos por la clase, que los tendrá en cuenta en el proceso de realización de la tarea, puesto que señalan los ejes sobre los que discurre la programación del aprendizaje, pues, como señala Bernad (2000: 14-26), el binomio aprendizaje-evaluación tiene como objetivo determinar el grado de competencias asumido por el

alumnado. Conviene tener presente que la nueva orientación del sistema educativo convierte al estudiante en el punto de referencia del aprendizaje. Por esta razón, en palabras de Delgado y Oliver (2006: 2), los criterios y la metodología de evaluación «deben estar perfectamente diseñados para que permitan valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para la materia».

La evaluación de la tarea será conjunta para todo el grupo. Se realizará a partir de los siguientes criterios:

| CATEGORÍA | EXCELENTE 10 | BUENO 8 | SATISFACTORIO 6 | REQUIERE MEJORAS 5-4 |
|--------------|-----------------|------------|--------------------|----------------------------|
| Inicio | | | | |
| Introducción | | | | |
| Tarea | | | | |
| Proceso | | | | |
| Evaluación | | | | |
| Conclusión | | | | |
| Créditos | | | | |

Imagen 6. Rúbrica para la evaluación

¡ENHORABUENA!

Habéis llegado al final de la tarea. Con ella os habéis adentrado en una de las obras más importantes de la literatura española y habéis conocido de géneros muy representativos del lenguaje periodístico. Además habéis aprendido a realizar exposiciones con Power Point y la clase os lo ha agradecido.

Imagen 7. Conclusión del proceso

3.5. Conclusión

En la conclusión se plantea un resumen de la actividad y se expone al alumnado cuáles han sido los contenidos, los procedimientos y las competencias que ha adquirido con su implicación en la tarea.

Resulta muy importante indicarles a alumnos y alumnas que lo asimilado a lo largo de la actividad tiene una relevancia que excede el marco de un simple tema didáctico, y que puede tener repercusiones positivas para su

formación general y su competencia comunicativa e intelectual (imagen 7).

3.6. Créditos

El capítulo final, «Créditos», pretende ofrecer a los estudiantes la posibilidad de profundizar y ampliar aquellos aspectos de la experiencia didáctica que le han resultado más sugestivos, bien sea en el ámbito de la literatura o en el de las materias lingüísticas, especialmente en lo referido al discurso periodístico (imagen 8).

En esta línea de actuación, la información contenida en este apartado sirve para evaluar el impacto que el desarrollo de la práctica ha tenido en el alumnado, así como la respuesta obtenida por la programación de la actividad, más allá de la asimilación de los contenidos marcados como objetivo de la webquest.

Por otra parte, atiende a los requisitos del tratamiento de la diversidad, en cuanto que aporta un apoyo adicional a los estudiantes que, por sus intereses personales, desean un conocimiento suplementario al que se considera de índole general para el grupo.

4. Conclusión

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua precisa de nuevas metodologías y criterios de programación que afecten no sólo a la selección de espacios de intervención didáctica, sino también a su presentación como unidades interconectadas con el fin de proponer

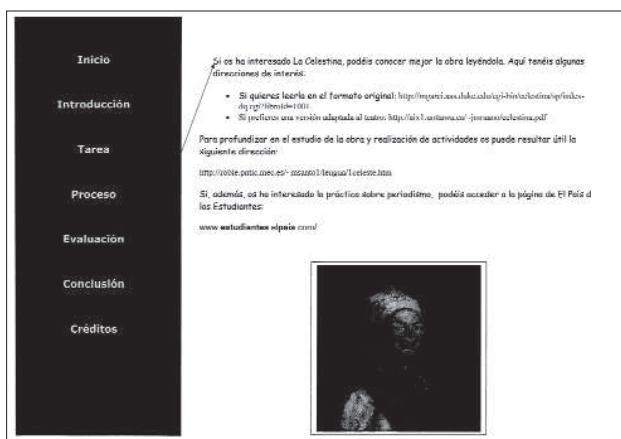


Imagen 8. Créditos

un verdadero aprendizaje significativo capaz de vertebrar una competencia lingüística en el alumnado de cada etapa educativa.

Las nuevas tecnologías, como la webquest, aportan el marco adecuado para la reflexión en torno a dichos planteamientos pedagógicos, pues favorecen las posibilidades integradoras de los diferentes bloques de contenido, que el libro de texto tiende a compartimentar, contribuyen a la dinámica activa del alumnado alrededor de una tarea interesante y, finalmente, conectan con las expectativas de la nueva cultura audiovisual, utilizándola con una meta formativa que, a su vez, contribuye a transmitir valores positivos acerca de los formatos comunicativos de la actualidad.

A su vez, en la práctica presentada en este artículo, se persigue el equilibrio entre el discurso escrito y el oral, entre la educación literaria y los géneros mediáticos, entre la adquisición de habilidades expositivas e interpretativas y el conocimiento metalingüístico, necesario para concienciar en torno a los engranajes gramaticales de la lengua.

En el debate con los participantes en el Máster de Secundaria, las conclusiones tras la presentación teórica y práctica de la webquest desvelaron algunas claves de indudable transcendencia para su implantación didáctica.

En primer lugar, se puso en evidencia que se trata de una metodología adecuada para vertebrar un aprendizaje global, significativo y coordinado de los diferentes bloques que componen la asignatura de lengua.

Un segundo aspecto que cabe destacar es que, al obligar a la posición activa por parte del alumnado, favorece el aprendizaje por competencias y permite una asimilación más operativa de los contenidos de la materia, lo que redundará en una sólida formación de la competencia comunicativa, cualitativamente adecuada a sus necesidades expresivas.

Finalmente, la aplicación de las TIC en el aula de secundaria supone una transformación de las condiciones tradicionales de la enseñanza, que determina no sólo la relación entre el profesorado y los estudiantes, sino también la labor de programar los contenidos, los objetivos y la evaluación, la planificación de los espacios, la existencia de medios técnicos y materiales, la temporización del aprendizaje, lo que supone un cambio en las estrategias de coordinación de los equipos docentes, una adecuación de los programas educativos de los centros y, por supuesto, una visión renovadora de las políticas educativas por parte de la administración.

Bibliografía

- ACEVEDO, J. (2009). «Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): el marco teórico». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, vol. 6, núm. 1, pp. 21-46.
- ADELL, J. (2004). «Internet en el aula: las WebQuest». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 17 [en línea]. <www.uib.es/depart/gte/e_dutec-e/re_velec17/adell_16a.htm>.
- AGUILERA, M. (2004). «Introducción». En AGUILERA, M.; MÉNDIZ, A. (coords.). *Videojuegos y educación* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación. <http://ares.cnice.mec.es/informes/02/documentos/iv04_0101a.htm>.
- AREA, M. (2004). «Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet» [en línea]. *Quaderns Digitals*, núm. 33. <www.webpages.ull.es/users/m_anarea/web_quest/webquest.pdf>.
- BERNAD, J.A. (2000). *Modelo cognitivo para la evaluación educativa*. Madrid: Narcea.
- BRONCKART, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CAMPS, A. (2006). «Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)». En: CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-37). Barcelona: Graó.
- «Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana». *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5562.
- DELGADO, A.M.; OLIVER, R. (2006). «La evaluación continua en un nuevo escenario docente». *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-13.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral: Iniciació als gèneres formals a l'escola*. Valencia/Barcelona: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FERNÁNDEZ, A.; GONZÁLEZ, I.; PÉREZ, M.ª (2008). «Un fórum per a l'elaboració i aplicació de WebQuest a l'àrea de llengua castellana i literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44, pp. 30-40.
- GROS, B. (2008). «Eines per a la comunicació i la construcció col·laborativa del coneixement». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm.44, pp. 9-19.
- «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106.
- MEC (2006): *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC - Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- «Orden de 14 de diciembre de 2007, de la Conselleria de Educación, sobre evaluación en Educación Secundaria». *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 5665.
- PRATS, A.; MÁRQUEZ, C. (2008). «Les recerques a Internet: més que saber llegir». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44, pp. 20-29.
- «Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado* (5 enero 2007), núm. 5.
- RENAU, M.ªL.; MAESTRO, P. (2010). «A Webquest in the English classroom: an alternative way to learn English grammar using resources from the Internet». En: EDO, N.; ORDÓÑEZ, P. (eds.). *El lenguaje de la ciencia y la tecnología* (pp. 181-192). Castellón: Universitat Jaume I.
- RÍOS, I.; SALVADOR, V. (2008). *L'ensenyament del discurs escrit*. Alzira: Bromera.
- SUÁREZ, M. (2002). «Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación». *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1, núm. 1, pp. 40-56.