ICE UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Aula Abierta, 87 (2006) 123-146

Aula Abierta
ISSN: 0210-2773

Gameproyect: una estrategia metodológica que favorece el trabajo colaborativo basado en las *Webquests*

Mª Esther del Moral Pérez y Lourdes Villalustre Martínez
Universidad de Oviedo

Resumen

El nuevo marco del EEES nos sitúa ante un gran reto, se precisa de un cambio sustancial en los planteamientos metodológicos docentes, que puede tener como aliados a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). De ahí que se estén arbitrando fórmulas que combinan las actividades presenciales con el trabajo autónomo de los estudiantes que pueden desarrollarse en entornos virtuales, o lo que es lo mismo, apostar por el "*blended learning*", término que Bartolomé Pina (2004) describe con profundidad. En este sentido, hay que destacar que Internet, por su capacidad de comunicación e interacción, ha demostrado que puede ayudar a los estudiantes a relacionarse entre sí y aprender juntos (Baggetun, 2006). Las *webquests* constituyen una estrategia didáctico-metodológica novedosa al servicio del aprendizaje basada en la resolución de problemas y en la investigación de manera colaborativa, que aprovecha las posibilidades que brindan las TIC. Esta metodología de trabajo, apoyada en el uso de Internet como recurso, tiene como objetivo facilitar la adquisición del conocimiento de manera significativa, estimulando en los discentes la indagación, la creatividad, la toma de decisiones, etc. Así como, el desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Del Moral y Villalustre, 2005). Dadas las ventajas que ofrece esta metodología, desde la asignatura virtual "Educación en el ámbito rural" (Rur@lnet) de la titulación de Pedagogía, ofertada por la Universidad de Oviedo al Campus Virtual Compartido del G9 -(formado por las Universidades de Cantabria, La Rioja, País Vasco, Pública de Navarra, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, Oviedo y Zaragoza)-, se ha diseñado una actividad formativa basada en la filosofía de las *webquests*, pero dotándola de un efecto motivador añadido, ya que su presentación adopta la estructura del relato hipermedia propio de los videojuegos, configurándose lo que hemos venido a denominar *Gameproyect*. El *Gameproyect* comparte con las *webquests* su naturaleza de proyecto de investigación colaborativo empleando diferentes recursos, pero su innovación radica en la atractiva fórmula de plantear, a modo de simulación, la realización de dicho proyecto, como si tratara de un reto de un videojuego, donde cada miembro del grupo de trabajo debe adoptar unos papeles claramente diferenciados, aunque complementarios e imprescindibles para su exitosa ejecución. Más concretamente, en Ruralnet, el *gameproyect* se ha orien-

Correspondencia: María Esther del Moral Pérez. Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. E-mail: emoral@uniovi.es

tado a solicitarles a los estudiantes la creación de una iniciativa empresarial para favorecer el desarrollo socio-cultural y educativo de una determinada población rural. Esta actividad se presenta mediante animaciones y diferentes elementos multimedia, adoptando la estética de un entorno lúdico de simulación social, que recuerda al popular videojuego de *Los Sims*, con lo cual se pretende despertar el interés y la motivación de los discentes hacia el trabajo que deberán desarrollar de manera colaborativa.

Abstract

The new framework of the European Higher Education Area (EHEA) us before a great challenge: a substantial change in the methodological educational expositions is neded, which can have the Information and Communication Technologies (ICT) as allies. This is the reason for why there are arbitrating formulae that combine the activities they attend to with the autonomous work of the students, who can develop in virtual environments, or what is the same thing, to bet for blended learning. In this respect, is necessary to emphasize that the Internet, for its capacity for communication and interaction, has shown that it can help the students to have contact and to learn together (Baggetun, 2006). The webquests constitute an innovative didactic-methodological strategy at the service of learning, based on the resolution of problems and on the investigation in a collaborative way, that takes advantage of the possibilities that the ICT offer. This methodology of work, which relies on the Internet use as a resource, has as its main to facilitate the acquisition of knowledge in a significant way, stimulating the investigation in the students, the creativity, the taking of decisions, ... as well as the development of instrumental, interpersonal and systemic competences (Del Moral and Villalustre, 2005). Given the advantages this methodology offers, from the virtual subject "Education in the rural area" (Rur@lnet) from the qualifications of Pedagogy, offered by the University of Oviedo (Spain) to the Virtual Campus of the G9, a formative activity based on the philosophy of the webquests has been designed (Dodge, 1995). However, it introduces a motivating effect, since its presentation adopts the hypermedia structure, common of video games, which we named Gameproyect. The Gameproyect shares its nature of project of cooperation research using different resources with the webquests, but its innovation lies in root in the attractive way of raising to raise, by way of simulation, the accomplishment of the above mentioned project, as if it was a video game challenge, where every member of the work group must play clearly differentiated roles, though complementary and indispensable for its successful execution. More specifically, in Ruralnet, the gameproyect is designed to request the students the creation of a managerial initiative to help the sociocultural and educational development of a certain rural population. This activity appears by means of animations and different multimedia elements, adopting the aesthetics of a playful environment of social simulation, which reminds of the popular video game 'The Sims', with which one tries to awaker student´s interest and motivation towards the task that they will have to develop in a collaborative way.

Introducción

Desde la nueva concepción de la enseñanza, se ha operado un cambio significativo en los modos de entender los roles de cada uno de los agentes implicados en el proceso de aprendizaje. Tal como señala De Miguel (2005), la Convergencia pretende impulsar un proceso de renovación de la metodología

en la enseñanza universitaria. El estudiante debe asumir un mayor protagonismo y responsabilidad en su propio aprendizaje. Para ello, el docente deberá ajustarse, en la medida de lo posible, a su ritmo, apoyándose en la utilización de materiales didácticos flexibles para facilitar su trabajo autónomo, exigiéndole un mayor esfuerzo para ofrecer un sistema intenso de tutorías orientado a fomentar la iniciativa personal; ayudarles a configurar un plan de trabajo realista, a manejar, comprender y sintetizar información multiformato, plantear y resolver problemas, indagar y reflexionar ante lo novedoso, así como a evaluar su propio trabajo. De ahí que, la aplicación de una metodología didáctica flexible basada en la realización de proyectos colaborativos, y apoyada en el uso de los recursos que ofrece la red Internet, pueda hacer efectivo este objetivo.

Los proyectos colaborativos promueven un nuevo modelo de aprendizaje basado en la realización de diferentes tareas, cuya ejecución requiere de la participación y colaboración de todos los componentes de un determinado grupo de trabajo. Así, a través de estos proyectos es posible llevar a cabo la construcción colectiva del conocimiento, en donde los estudiantes desempeñan un rol más activo e independiente, al mismo tiempo que desarrollan determinadas competencias genéricas categorizadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, según la clasificación efectuada por González y Wagenaar (2003), y que a continuación presentamos en esta tabla:

Tabla 1. *Competencias genéricas desarrolladas a través de un proyecto colaborativo*

	Competencias	***Destrezas Específicas***
Instrumentales	Comunicación escrita.	Dominio del lenguaje, expresión, redacción.
	Habilidades de gestión de la Información	Búsqueda y selección de información.
	Resolución de problemas	Identificación y solución de problemas, reflexión.
	Capacidad de análisis y síntesis	Razonamiento crítico.
Interpersonales	Habilidades Interpersonales	Intercambio de opiniones, comunicación empática.
	Trabajo en equipo	Capacidad de trabajar en equipo, cooperación.
Sistémicas	Diseño y gestión de proyectos	Planificación, organización, autocontrol.
	Aplicación práctica de los conocimientos	Elaboración de ideas.

Desde aquí, entendemos que la realización de proyectos de manera colaborativa puede ser una práctica formativa que permite a la comunidad de estudiantes, que integran un determinado grupo de trabajo, desarrollar habilidades y destrezas que den lugar a un aprendizaje activo, constructivo y real (Jonassen, 2000), a partir de las opiniones e ideas individuales que cada miembro aporta a la misma.

Por otro lado, hay que subrayar el hecho de que el desarrollo de proyectos en colaboración fomenta la interacción entre todos los miembros de un grupo de estudiantes, en donde cada uno de ellos debe responsabilizarse de una tarea, de tal manera que es imprescindible la participación de todos ellos para poder elaborar el proyecto propuesto. A través del intercambio de información, ideas y/o experiencias, y con la ayuda experta del tutor/a que guía todo el proceso, ofreciendo pautas para su realización, al mismo tiempo que, motiva y estimula la reflexión sobre lo que han aprendido como grupo.

La apuesta por esta práctica formativa de desarrollo de proyectos de trabajo colaborativo implica que el docente debe conocer los requerimientos de la misma para que éste se desarrolle con éxito. En este sentido, enumeramos a continuación varias premisas que pueden contribuir a definir los proyectos llevados a cabo de manera colaborativa:

a) Relativas a los agentes implicados

1. El docente no es la fuente exclusiva de información. Sin embargo, está en sus manos definir tanto la estructura y organización de los grupos de trabajo como la tarea y evaluación de la misma, procurando que todos los estudiantes se comprometan a efectuar la actividad de manera colaborativa con el fin de alcanzar un objetivo común.
2. Los estudiantes aplicarán técnicas interpersonales y de trabajo en grupo, a través de las cuales se generará un modelo de aprendizaje basado en la creación de pequeñas comunidades que, de manera colaborativa, constituirán un nuevo conocimiento derivado de la interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
3. Los estudiantes deben asumir la responsabilidad individual para garantizar el éxito de la actividad. Éstos al formar parte de un grupo de trabajo deben adoptar el compromiso para desarrollar las tareas asignadas a cada miembro del equipo como vehículo, para que todo el grupo tenga éxito en la ejecución del proyecto.

b) Relativas a los procesos

1. Las actividades deben diseñarse para la colaboración y no para la competición. Es importante que todos los estudiantes de un equipo de trabajo compartan objetivos y metas consensuadas, asumiendo diferentes tareas cuya ejecución tiene como finalidad la consecución de un proyecto común.
2. El intercambio de información y de opiniones entre los componentes del grupo debe ser constante y oportuna. Para ello, pueden hacer uso de las diferentes herramientas de comunicación, tanto síncronas como asíncronas, que se encuentren a su alcance.
3. Los grupos de trabajo deben ser heterogéneos, en la medida de lo posible, puesto que cada miembro del grupo puede aportar diferentes experiencias y nuevas perspectivas al planteamiento y desarrollo del proyecto, enriqueciéndolo considerablemente con contribuciones que provienen de diferentes puntos de vista.

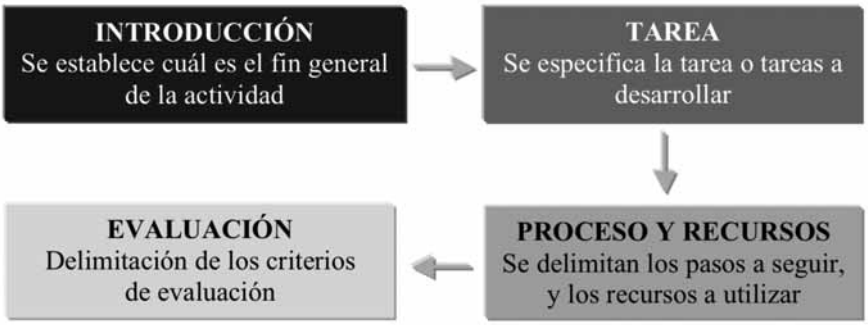
Aplicar una metodología basada en los proyectos colaborativos contribuye al desarrollo cognitivo de toda la comunidad, a partir de las opiniones e ideas individuales que cada miembro aporta a la misma, a través de las herramientas de comunicación "on line", y las interacciones que se producen entre docentes y estudiantes (Del Moral y Villalustre, 2006). Al mismo tiempo, posibilita una enseñanza más flexible y abierta que potencia el trabajo autónomo de los estudiantes al proporcionarles un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la adopción de un modelo centrado en el aprendizaje colaborativo implica la necesidad de diseñar unas tareas conjuntas y ofrecer variados recursos didácticos que favorezcan tanto el autoaprendizaje como aquel otro derivado de la realización de las tareas conjuntas. Así, existen estrategias didácticas que se están poniendo en marcha para aprovechar las potencialidades de las herramientas digitales, en dónde señalamos las *"Webquests"* en tanto metodología de investigación colaborativa apoyada en los recursos contenidos en Internet. Hay que destacar que la actividad concreta que deben desarrollar los discentes, ha de llevarse a cabo de manera colaborativa, en la que todos los miembros del grupo de trabajo tengan asignada una tarea cuya ejecución sea necesaria para poder resolver el problema o proyecto planteado.

Así pues, podemos definir una *Webquest* como una actividad de investigación orientada a la resolución de un problema o a la realización de un proyecto, de forma colaborativa a partir de pequeños grupos de trabajo, y empleando como principales recursos, aquellos que ofrece la red Internet.

Las *Webquests* se ajustan a una estructura básica a través de la cual se plantea a los estudiantes la tarea o proyecto final que deben desarrollar. Esta estructura, delimitada por Bernie Dodge (1995), está constituida por una serie de elementos esenciales en los que se describen los pasos a seguir, así como los recursos que pueden estar disponibles "on-line" y los criterios de evaluación que pautarán la actividad. Estos elementos son:

Gráfico 1. *Elementos que componen una Webquest*



a) Introducción

Con la introducción se pretende, sobre todo, hacer atractiva la actividad al estudiante, presentándola de manera creativa y divertida. Para ello, se ofrece a los discentes las primeras orientaciones que deben seguir para llevar a cabo la actividad, incorporando preguntas o cuestiones que despierten su interés y motivación. Es importante seleccionar una temática relevante para los destinatarios ya que ello repercutirá, sin duda, en el nivel de implicación que éstos asuman.

b) Tarea

En esta sección se especifica la tarea que deben desarrollar los estudiantes al término de la actividad, es decir, se describe el objetivo final de la *Webquest*. Las tareas que pueden desarrollarse son muy variadas, por ello Dodge (1999) estableció una taxonomía de tareas en la que se recogen y explican 12 categorías (tareas de repetición, de recopilación, de misterio, periodísticas, de diseño, de productos creativos, para la construcción el consenso, de persuasión, de autoconocimiento, analíticas, emisión de u juicio, y científicas) que con mayor detalle se desarrollan en Del Moral y Villalustre (2005).

c) Proceso y Recursos

En el apartado de proceso de una *Webquest* se especifican los pasos que deben seguir los estudiantes para poder desarrollar la tarea fijada, de tal manera que ésta puede desglosarse en subtareas. En ellas, se detallan las actividades y/o roles que deberán asumir los diferentes miembros de un grupo de trabajo.

Del mismo modo, es conveniente introducir en este apartado los recursos, referidos a páginas *web*, referencias bibliográficas, artículos, revistas, etc., con los que podrán contar los estudiantes para desarrollar la tarea o subtareas fijadas. Este elemento puede incorporase fuera del apartado de "Proceso", sin embargo, parece tener más sentido introducirlo a medida que se exponen las actividades a realizar.

d) Evaluación

En ella se especifican de manera clara y detallada los criterios de evaluación de cada una de las actividades que se llevarán a cabo para desarrollar la tarea fijada. Para ello, se utiliza la denominada "Rúbrica de Evaluación" (Dodge, 1997) en la que, en forma de tabla, se especifican cada una de las tareas o subtareas que deben desarrollar los estudiantes, y las condiciones que deben darse para que obtengan una determinada calificación. Ésta puede aplicarse de manera individual a cada uno de los miembros del equipo, o de manera colectiva centrándose más el trabajo colaborativo desarrollado.

A través de esta estrategia didáctica se presenta a los estudiantes de manera detallada las tareas que han de desarrollar, y los pasos que pueden seguir para llevarlas a cabo, asegurando que todos los miembros del grupo conozcan la finalidad del proyecto, así como el procedimiento a seguir para su elaboración. Igualmente, la utilización de *Webquest* facilita la organización de las actividades dentro del grupo de trabajo, puesto que cada integrante puede seleccionar y comprometerse a desarrollar determinadas tareas de las especificadas para la ejecución del proyecto.

Por otro lado, a la hora de delimitar las tareas que deberán desempeñar los estudiantes es importante diseñar actividades de interés para que ellos se vinculen a la resolución de problemas reales o el planteamiento de proyectos propios de un contexto o escenario profesional concreto, que sirvan como aliciente para que los discentes se involucren en mayor medida, y aúnen esfuerzos y conocimientos para alcanzar un mismo objetivo. En este sentido,

la presentación multimedia del proyecto a modo de videojuego o simulación social puede contribuir muy eficazmente a este propósito. Así, el formato virtual del juego de simulación, aquí se ha utilizado como escenario para exponer las tareas que los discentes deberán realizar de manera colaborativa, contribuyendo a despertar su atención e interés.

Los juegos de simulación son una forma de entretenimiento que permiten recrear situaciones en donde los actores principales deben adoptar determinados papeles, con el fin de poner en marcha el proyecto del que se trate. Las diferentes funciones que desempeñan los jugadores propician la toma de decisiones, así como la planificación estratégica de actuaciones orientadas al logro de unos determinados objetivos.

Asimismo, los juegos de simulación, -como consecuencia de su componente lúdico y motivador-, animan a los estudiantes a participar en la actividad planteada al recrear situaciones reales que implican poner en juego diferentes capacidades y destrezas para alcanzar un objetivo preestablecido. Igualmente, la adopción de diversos roles por parte de los diferentes miembros que componen una comunidad de aprendizaje, permite a los estudiantes realizar un análisis crítico de la situación planteada desde múltiples perspectivas.

En la asignatura "Educación en el ámbito rural", al adaptarla a los créditos ECTS, se ha adoptado una metodología semipresencial apoyada en el uso de las TIC, con objeto de favorecer el trabajo autónomo de los estudiantes, pero estableciendo claramente unas orientaciones, que han guiado dicho trabajo. En este sentido, se ha diseñado una actividad formativa basada en la metodología de las *webquests*, pero dotándola de un efecto motivador añadido, ya que su presentación adopta la estructura del relato hipermedia propio de un videojuego de simulación social, configurándose lo que hemos venido a denominar *Gameproyect*, y que a continuación presentamos con mayor detalle.

Gameproyect en R*uralnet*: un proyecto colaborativo

Contexto de la experiencia

En la asignatura "Educación en el ámbito rural" correspondiente a la titulación de Pedagogía, se ha adoptado un modelo de enseñanza abierto y flexible mediante la concreción de un diseño pedagógico basado en la realización de diferentes tareas que pretenden propiciar el desarrollo de numero-

sas competencias altamente demandadas por la sociedad actual, y que aspira a facilitar la integración profesional de los estudiantes. Entre ellas, se ha diseñado una actividad centrada en el desarrollo de un proyecto de manera colaborativa entre los estudiantes que cursan esta materia, cuyas características son enunciadas a continuación:

Descripción de la metodología didáctica

Esta actividad colaborativa se ha trazado basándonos en un famoso juego de simulación, -*Los Sims*-, mediante el cual se solicita a los estudiantes que diseñen una iniciativa empresarial orientada al desarrollo socio-cultural y educativo de un ámbito rural desfavorecido, utilizando el componente lúdico que ofrecen los videojuegos para presentar la actividad a los estudiantes con el fin de despertar su interés y potenciar su motivación hacia el proyecto, configurándose lo que hemos venido a denominar *Gameproyect*. Así, mediante un *clip* de película y diferentes elementos multimedia, adoptando la estética de este entorno lúdico de simulación social (figura 1), se presenta el proyecto intercalando en las animaciones diferentes mensajes de texto: “crea tu propia iniciativa empresarial”; “tú determinarás su éxito o fracaso”; “decide su estructura”; etc… con el fin de potenciar la iniciativa de los discentes hacia el trabajo que deberán desarrollar de manera colaborativa.

Figura 1. *Secuencia del clip de película utilizada en la presentación del proyecto*

Igualmente, la propuesta llevada a cabo a través de nuestra asignatura está apoyada en un juego de simulación en donde hay que planificar el dise-

ño de un proyecto, en el que se trabajan conceptos básicos de economía, desarrollo sostenible del medio rural, respeto por el entorno, promoción del medio rural, organización y gestión de recursos humanos y materiales, etc... Así, se ha adoptado la simulación como una estrategia de aprendizaje eficaz y motivadora. Conceptualmente, se pretende situar al estudiante en un contexto que imite algún aspecto de la realidad, propiciando en ese ambiente situaciones similares a las que podrá desarrollar como profesional independiente.

Objetivos formativos de la experiencia y competencias a desarrollar

Con la simulación se busca acelerar el proceso de aprendizaje y contribuir a potenciar su calidad, pero no puede constituir un elemento aislado dentro del proceso docente, sino un factor integrador, que articule dicho proceso, de ahí que lo hayamos considerado como una práctica innovadora íntimamente ligada a la *consecución de los objetivos de la propia asignatura*, y orientada a la preparación de los estudiantes para su futura vida laboral, potenciando la adquisición de *competencias específicas* de la titulación (referidas al conocimiento básico de los contextos educativos y formativos en el ámbito rural, de los agentes educativo implicados, de las iniciativas y las propuestas de intervención para el desarrollo rural, etc.), así como también a desarrollar las *competencias genéricas* categorizadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, tal y como han sido presentas anteriormente en la tabla 1.

La realización de este proyecto colaborativo, centrado en el desarrollo de una iniciativa empresarial que los estudiantes deben llevar a cabo, contribuye a:

— Facilitar su aprendizaje al permitirles poner en práctica los contenidos teóricos aprendidos de la asignatura.
— Concentrarse en el logro de determinados objetivos de la asignatura, así como del desarrollo de las competencias específicas para simular la puesta en práctica de su propuesta.
— Reproducir una experiencia exitosa, contextualizándola y adaptándola a las demandas del entorno social y del colectivo al que se dirigen en cada caso.
— Planificar una actuación atendiendo al logro de los objetivos propuestos, ajustándose a los recursos humanos y económicos con los que se cuenta.

— Autoevaluarse de forma realista, tras conocer los criterios que servirán para valorar sus ejecuciones, tanto personales como colectivas.
— Minimizar la brecha entre la teoría académica y la práctica laboral.

Procedimiento y ejecución del proyecto

Para la realización de este proyecto colaborativo, los diversos grupos de estudiantes deben ajustarse a la estructura básica de investigación propia de la *webquest* a partir de la cual se articula todo el proyecto, la cual consta de los siguientes apartados:

— Descripción geográfica, social y económica de la población rural elegida.
— Delimitación de las necesidades formativas de esa población y justificación de la intervención que se va a proponer en ella.
— Enumeración de los objetivos que se pretende alcanzar con la propuesta elegida para el desarrollo local. Así, como las actividades que se van a desarrollar.
— Especificación de posibles fuentes de financiación, resaltando los recursos humanos y económicos necesarios para poder desarrollar la actuación educativa.
— Definir su estructura organizativa y delimitar las funciones y obligaciones de cada uno de los agentes implicados. Destacando la labor de aquellos profesionales del ámbito formativo (pedagogos/as, maestros/as, etc.)

Presentación de la "webquest" en un entorno multimedia

La presentación del proyecto que deben realizar los estudiantes se hace a partir de un esquema de trabajo que se basa en la metodología de las *Webquests*, en donde se han concretado los diferentes elementos que la componen (introducción, tarea, proceso-recursos, evaluación), -como se ha señalado anteriormente, y se refleja en la figura 2-.

Para acceder a los elementos de la *webquest* es necesario introducirse, de forma virtual, en la escuela del pueblo, -mediante la metáfora gráfica del plano de una casa-, en donde quedan visibles tres puertas, a través de cada una de ellas, se accede a un aula en la que se detallan diferentes aspectos básicos necesarios para llevar a buen término el proyecto empresarial que los estudiantes deben desarrollar.

Figura 2. *Presentación multimedia de la webquest. Elementos que detallan el objetivo del proyecto.*

A continuación se desvela lo que encuentran tras acceder a cada puerta:

— *1ª Puerta*: se enuncia "la tarea"; en ella, se especifica el objetivo final del proyecto y las partes de las que debe constar. Para ello, se muestra un grupo de personas alrededor de una mesa con actitud de diálogo. Cada uno de los personajes que aparecen alrededor de una mesa de trabajo, son botones interactivos, que si se presiona sobre ellos se ofrece información relevante sobre los apartados que debe tener el proyecto final, los cuales han sido expuestos anteriormente.

— *2ª Puerta*: "el proceso"; mediante el cual se especifican detalladamente los "pasos" que deben seguir para llevar a cabo el proyecto de manera colaborativa, empleando la metáfora de unos pies que avanzan al mismo tiempo que se progresa en la exposición del proceso. En este entorno, se introducen enlaces a los contenidos formativos de la asignatura, que a modo de *recursos*, los estudiantes pueden consultar para desarrollar el proyecto. Por otro lado, se adjunta una plantilla para elaborar el *diario de grupo*, en el que se deje constancia de las tareas realizadas por cada miembro del equipo, así como aquellas otras desarrolladas colectivamente, las incidencias acaecidas, los progresos alcanzados, etc..., la cual deberá ser cumplimentada y entregada en las sesiones de tutoría grupal o entrevistas de progreso, que quincenalmente tiene cada equipo con las profesoras, con el fin de facilitar el seguimiento y coordinación de las actividades desarrollas por los diferentes grupos de trabajo.

Tabla 2. *Ficha utilizada por los componentes del grupo para crear su diario.*

1ª REUNIÓN				
Fecha: **Asistentes:**				
Funciones desarrolladas por cada componente del grupo				
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Progresos del trabajo grupal (especificar el punto en el que se encuentra el trabajo en grupo):				
Incidencias:				

— *3ª Puerta:* "la evaluación"; en este entorno se detalla, a través de una pequeña animación, el peso porcentual que tendrá sobre la evaluación final del proyecto cada uno de los elementos delimitados en el entorno "tarea", y que configuran los componentes básicos del proyecto empresarial. Así mismo, se incluyen otros aspectos que también forman parte de la evaluación final del proyecto, tales como: la calidad en la presentación del trabajo, el diario de grupo, las aportaciones personales, etc. Igualmente, para llevar a cabo este proceso evaluativo se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Máximo grado de realismo en su propuesta: contextualización y estudio de necesidades del entorno para justificar la intervención que proponen.
- Adaptación de su propuesta a las demandas específicas del colectivo al que pretenden dirigirse.
- Estudio, a través de visitas a organizaciones similares para recabar información relevante que contribuya a redefinir sus objetivos, actividades, etc..; y entrevistas a profesionales que les sirvan para aprender mediante la observación y conocimiento de sus experiencias, y para orientar sus propuestas.

- Búsqueda de subvenciones, apoyos económicos que faciliten su puesta en marcha.
- Análisis del nivel de riesgo derivado de tomas de decisiones poco realistas.

El papel dinamizador del docente en el proyecto

Aplicar una metodología, como ésta, basada en el aprendizaje a través de proyectos colaborativos requiere por parte de los docentes del desarrollo de tareas complementarias que tienen como objetivo suscitan nuevos conocimientos de manera conjunta entre los estudiante, así como potenciar el desarrollo de determinadas competencias explicitadas en la tabla 1. Así, para hacer efectivo el trabajo colaborativo, se deberán contemplar los aspectos relacionados con la *planificación, el seguimiento, dinamización, y la evaluación* de las tareas propuestas al grupo.

En un primer momento, se hace necesario generar espacios de comunicación e interrelación que posibiliten un acercamiento entre los estudiantes que participan en la actividad, con el fin de facilitar la creación de grupos de trabajos en función de intereses e iniciativas comunes. Para ello, en esta asignatura se han creado "foros" específicos con esta finalidad dentro de la plataforma de teleformación *Moodle*- adoptada institucionalmente por la Universidad de Oviedo-, que tienen como objetivo fomentar las interacciones entre los estudiantes y las responsables de la asignatura, para favorecer la creación de una comunidad de aprendizaje capaz de generar diferentes grupos de trabajo.

Una vez establecidos los equipos, se presentarán las finalidades y objetivos del proyecto, así como la metodología que debe aplicarse. Es momento, por tanto, de poner a prueba la eficacia de la planificación y organización de la tarea que deberán efectuar los estudiantes. En este sentido, se ha diseñado el *Gameproyect*, donde cada miembro del grupo de trabajo debe adoptar unos papeles claramente diferenciados, aunque complementarios e imprescindibles para su exitosa ejecución.

El seguimiento continuo y la dinamización permanente de los equipos de trabajo, llevados a cabo en esta asignatura, han sido vitales para que el proyecto funcionara con garantía de éxito. Un recurso que ha contribuido al buen desarrollo de la experiencia ha sido la concertación de las llamadas *entrevistas de progreso o seguimiento*, a través de las cuales las docentes tenían constancia de las tareas realizadas por cada uno de los miembros que formaban parte del equipo, así como de los logros alcanzados como grupo de trabajo. Estas entrevistas han permitido a las docentes orientar, asesorar y guiar a los estudiantes en el

proyecto desarrollado, motivando y propiciando la permanente interacción y comunicación entre ellos. El "*diario de grupo*" (tabla 2) ha servido como base para articular las reuniones o entrevistas de progreso entre los diferentes grupos de trabajo y las docentes a lo largo del cuatrimestre.

Por último, hay que mencionar que la evaluación adoptada en la asignatura de "Educación en el ámbito rural" contempla tanto el trabajo individual realizado por cada uno de los componentes del equipo como el "producto final" efectuado de manera grupal, de acuerdo a los criterios establecidos, los cuales han sido aceptados y consensuados previamente entre todos.

Valoración de la experiencia innovadora implementada

Contexto

Durante el 2º cuatrimestre del curso 2005-06 en la asignatura de "Educación en el ámbito rural", -optativa de la licenciatura de Pedagogía, que además se oferta como de libre configuración en el CVC del G9-, se implementó este tipo de experiencia de trabajo colaborativo basada en las *webquests* y presentada como un videojuego, que llamamos *Gameproyect.* En un intento de constatar la percepción que los estudiantes tenían de la misma, se ha procedido a realizar el estudio de caso, apoyándonos en los resultados recabados a partir de un cuestionario de opinión.

Participantes

Esta experiencia ha sido valorada por los estudiantes que han cursado la asignatura, a quienes, tras finalizar la asignatura, se les pidió que cumplimentaran voluntariamente un cuestionario, el cual fue contestado por una muestra que representaba a algo más del 75% de los matriculados en la misma. En concreto, la constituyeron 58 estudiantes (43 pertenecientes a la Universidad de Oviedo y 15 pertenecientes al resto de Universidades integradas en el G9), de los cuales 51 procedían de las titulaciones de Pedagogía o Magisterio, y 7 de titulaciones técnicas (arquitectura, informática, económicas, etc..).

Instrumento de recogida de información

El cuestionario que debían contestar pretendía constatar la valoración que los estudiantes hacían de la metodología innovadora llevada a cabo,

concretamente se les solicitaba su valoración sobre las actividades colaborativas propuestas en la asignatura, así como que identificaran las competencias que creían que habían desarrollado con ellas, entre otros aspectos:

— La propia propuesta *gameproyect*, concretada a través del diseño de un proyecto de intervención socio-educativo.
— La presentación multimedia de la actividad formativa en forma de *webquest*, ubicada en un escenario virtual adoptando la estética de los videojuegos.
— Su percepción sobre la utilidad del proyecto a desarrollar de forma colaborativa.
— La orientación y la organización del trabajo en el *gameproyect*, mediante las entrevistas de progreso y del diario de grupo.
— Su consideración sobre la aportación de la asignatura a su desempeño profesional futuro, y por ende, el desarrollo de competencias vinculadas a la realización de un trabajo colaborativo.
— Su nivel de satisfacción general.

Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que un alto porcentaje (64%) valora positiva o muy positivamente el tipo de actividad grupal propuesta, que se ha desarrollado a lo largo del cuatrimestre, y un 31% la evalúa como excelente, tal como se recoge en la tabla 3. Igualmente, la presentación multimedia de la actividad, siguiendo el esquema de las *webquests* y mediante la utilización de animaciones a modo de videojuego, ha sido valorada muy positivamente (69%), al igual que la utilidad que han percibido los estudiantes del trabajo colaborativo efectuado (65%).

Tabla 3. *Valoración de los estudiantes sobre el trabajo grupal propuesto en la asignatura "Educación en el ámbito rural" a través del Gameproyect*

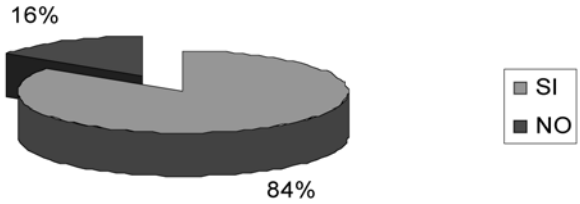
	Excelente	**Muy Positiva o Positiva**	**Negativa o Muy Negativa**
Valoración de la actividad propuesta	31%	64%	5%
La presentación multimedia de la *webquest*	21%	69%	10%
La utilidad del trabajo grupal	28%	65%	7%
Las entrevistas de progreso	7%	76%	17%
El diario de grupo	2%	74%	24%

Por otro lado, la orientación y el reparto de tareas, llevadas a cabo a través de entrevistas de progreso quincenales con las responsables de la asignatura y de la elaboración de un diario de grupo, han sido considerados, por parte de los estudiantes, como elementos muy positivos para la organización y desarrollo del trabajo colaborativo, con un 76% y 74%, respectivamente.

Con respecto a la valoración de la estrategia de orientación y organización del trabajo grupal dentro del *gameproyect*, un 17% no ve necesario el seguimiento planificado del trabajo a través de las entrevistas de progreso quincenales con las docentes, lo cual puede explicarse por la exigencia y autodisciplina que implica el tener que "rendir cuentas" cada quince días. Y en este mismo sentido, encontramos que un 24% rechaza la visibilidad inherente al "diario de grupo", que obliga a explicitar las tareas desarrolladas por cada uno de los integrantes del grupo, orientadas a la consecución de los objetivos formativos tanto individuales como grupales. Datos que, en gran medida, revelan la falta de tradición de los estudiantes universitarios en la realización de trabajos colaborativos.

En relación a su consideración sobre la aportación de la asignatura al desarrollo de su competencia profesional futura, el 84% opina que las actividades propuestas a lo largo del cuatrimestre se encuentran estrechamente vinculadas con su desempeño profesional futuro, frente a un 16% que no comparte esta valoración, debido quizás a que sus salidas profesionales las contemplan en un contexto diferente al del desarrollo educativo y sociocultural, porcentaje que se corresponde con el número de estudiantes procedentes de otras titulaciones (informática, arquitectura, etc...), no específicamente relacionado con el ámbito educativo.

Figura 3. *Consideración de los estudiantes respecto a si las actividades y proyectos realizados en Rur@lnet contribuyen a su desarrollo profesional*



Por otro lado, en un intento de explicar las valoraciones negativas, que de forma minoritaria, han manifestado algunos estudiantes, hay que señalar que tan solo un 5% no considera de interés la actividad propuesta; un 10%

no valora positivamente la presentación de la misma; y un 7% duda de la utilidad del trabajo grupal desarrollado en ella, porcentajes que vuelven a aglutinar a la minoría de estudiantes que son de titulaciones técnicas y que eligieron esta asignatura como de libre configuración.

Con respecto a su opinión sobre qué tipo de *competencias genéricas* (instrumentales, interpersonales y sistémicas) creen que han desarrollado a través de su participación en las diferentes actividades colaborativas, que se han llevado a cabo a lo largo de la asignatura, presentamos los siguientes datos:

Tabla 4. *Distribución porcentual de las Competencias Instrumentales que dicen haber desarrollado con Gameproyect*

	Frecuencia	**Porcentaje**
Capacidad de síntesis	52	88%
Capacidad de análisis	38	64%
Organización y planificación	26	44%
Conocimientos básicos de la materia	50	85%
Comunicación escrita	17	29%
Habilidades de gestión de la información	26	44%
Manejo de herramientas informáticas	31	53%
Resolución de problemas	13	22%

Un alto porcentaje de estudiantes (88%) manifiesta haber desarrollado su capacidad de *síntesis*, debido a que entre otros, uno de los requerimientos que debían cumplir en la ejecución del trabajo grupal, era que la redacción del mismo no debía superar las 10 páginas, con el fin de que el documento final recogiera únicamente los aspectos más relevantes de cada apartado. Igualmente, a través de las actividades individuales que se propusieron en la asignatura, los estudiantes debían poner a prueba se capacidad de síntesis pues debían resumir en una sola página las aportaciones más destacadas de dos artículos a elegir entre una amplia lista facilitada.

Como cabría esperar, un 85% de los estudiantes declaran que con la ejecución del trabajo grupal han adquirido *conocimientos básicos de la materia*, ya que éste estaba íntimamente ligado a los contenidos desarrollados en la misma. De tal manera, que los materiales formativos accesibles “online” y/o en formato multimedia se utilizaban como manuales de consulta y de estudio para la realización del trabajo grupal, pues además de incorporar los contenidos específicos, en ellos se recogen diferentes recursos didácticos complementarios sobre la temática que nos ocupa, tales como documentos

procedentes de revistas y aportaciones de congresos y jornadas, legislación, enlaces Web, etc.

Otras competencias que los discentes dicen haber desarrollado con el *Gameproyect* son aquellas íntimamente relacionadas con la fase de organización, planificación y gestión de la información (44%), todas ellas inherentes a la ejecución de un proyecto, en este caso de carácter colaborativo. Al igual que la *capacidad de análisis* (64%) necesaria para discriminar y valorar la información recabada a lo largo del trabajo grupal.

Entre las competencias instrumentales que, según los estudiantes, en menor medida han desarrollado con el proyecto colaborativo han sido la comunicación escrita y la resolución de problemas, con 29% y 22% respectivamente. Debido, quizás a que, por un lado, gran parte de los discentes que han contestado los cuestionarios pertenecían a la Universidad de Oviedo, y por tanto, éstos no requerían del uso necesario de las herramientas de comunicación habilitadas en la plataforma de teleformación, al poder "quedar" presencialmente con sus compañeros para realizar el proyecto, y por otro, a que los problemas que se pudieran presentar al desarrollar un proyecto de este tipo se minimizan al pautar y guiar tan estrechamente el trabajo realizado por cada grupo, motivo por el cual tan sólo el 22% de los estudiantes declaran haber tenido que resolver algún tipo de problema.

Tabla 5. *Distribución porcentual de las Competencias Interpersonales que dice haber desarrollado con Gameproyect*

	Frecuencia	**Porcentaje**
Capacidad crítica y autocrítica	33	56%
Respeto a otros estilos de vida	26	44%
Trabajo en equipo	37	63%

En relación a las competencias interpersonales que manifiestan haber desarrollado con el proyecto, un alto porcentaje (63%) establecen que han puesto en práctica habilidades para el *trabajo en equipo* puesto que, como ya se ha mencionado, éste debía efectuarse de manera colaborativa. Seguido, con un 56% la práctica de la *capacidad crítica y autocrítica*, al pedirles que efectuasen un análisis de necesidades antes de diseñar un proyecto de intervención local. Igualmente, en las prácticas, ya mencionadas, desarrolladas de manera individual se les exigía que expresaran su opinión crítica, así como posibles soluciones a la problemática que se planteaba en los diferentes documentos seccionados por ellos. Como consecuencia de estas tareas,

un 44% manifiesta haber tenido la oportunidad de conocer *otros estilos de vida* diferentes al urbano, centrados en la subsistencia en el ámbito rural, y por tanto, adoptar una postura más abierta y de respeto.

Tabla 6. *Distribución porcentual de las Competencias Sistémicas que dice haber desarrollado con Gameproyect*

	Frecuencia	**Porcentaje**
Desarrollo habilidades de investigación	21	36%
Aplicar lo aprendido a otros contextos	29	49%
Aportar ideas innovadoras y creativas	30	51%
Desarrollo de habilidades para liderazgo	13	22%
Habilidad para trabajar autónomamente	30	51%
Diseño y gestión de proyectos	35	59%
Iniciativa y espíritu emprendedor	23	39%

De modo similar, entre las *competencias sistémicas* que los discentes declaran haber desarrollado, en mayor medida, se encuentran las habilidades para *diseñar y gestionar proyectos* (59%), y su capacidad para *aportar ideas innovadoras y creativas* (51%) necesarias para crear una iniciativa novedosa y con cierta garantías de éxito que favorezca el crecimiento de una población rural desfavorecida. En este sentido, un 39% establecen que con el diseño del proyecto han incrementado su capacidad para *generar indicativas*, así como su *espíritu emprendedor*. Igualmente, el 51% de los estudiantes manifiestan que con el *Gameproyect* se ha potenciado su capacidad para *trabajar de forma autónoma*, siendo éste uno de los objetivos que se perseguían cuando se diseñó la actividad grupal, puesto que se pretendía propiciar que los estudiantes asumieran un mayor protagonismo y responsabilidad en su propio aprendizaje, posibilitando, en la medida de lo posible, ajustar las actividades a su ritmo de trabajo.

Destacar que un 49% de los estudiantes expone que lo que han aprendido lo pueden *aplicar a otros contextos*, lo cual indica que a través del *Gameproyect* se ha favorecido un aprendizaje significativo mediante la comprensión y asimilación de los contenidos que se han abordado, permitiendo la extrapolación de conocimientos a otras situaciones de aprendizaje. Por último, su consideración sobre si esta actividad ha contribuido al desarrollo *habilidades para el liderazgo* queda restringida a un 22% de los estudiantes, puesto que generalmente los grupos de trabajo eran liderados por una o dos personas, los cuales dinamizaban internamente los equipos, y no todos los estudiantes asumían ese papel.

Finalmente, es gratificante constatar que el *nivel de satisfacción general* de los estudiantes al término de la acción formativa, es alto, así lo declara un 60% de los mismos; un 28% exponen que su nivel de satisfacción con el desarrollo de la asignatura es medio; únicamente un 12% manifiestan un nivel bajo.

Figura 4. *Nivel de satisfacción general de los estudiantes con la metodología adoptada*

Conclusiones

Los proyectos colaborativos suponen que tanto docentes como estudiantes adquieran y consoliden determinadas competencias necesarias para desarrollar este tipo de práctica formativa, caracterizada entre otros aspectos por la interacción constante entre todos los agentes, permitiendo a los estudiantes efectuar un aprendizaje de manera conjunta, aunando esfuerzos e integrando sus conocimientos previos, con el apoyo experto del tutor/a. Una metodología de enseñanza basada en la elaboración de proyectos de manera colaborativa exige que los estudiantes desempeñen un rol más activo y comprometido con su propio aprendizaje.

Asimismo, adoptar una metodología basada en el trabajo colaborativo exige al docente una planificación y organización previa que puede verse facilitada por la aplicación de diversas estrategias didácticas, tales como las *Webquests*. Aunque un paso más allá, lo representa *Gameproyect*, -desarrollado en la asignatura "Educación en el ámbito rural"-, que añade un componente lúdico a la exposición del proyecto, dotándola de un efecto motivador añadido, ya que su presentación adopta la estructura del relato hipermedia propio de los videojuegos, en este caso de simulación social como lo son *Los Sims*.

Algunos de los datos, derivados de la experiencia llevada a cabo, revelan que el 95% de los estudiantes matriculados en la asignatura ofrecen una valoración de excelente y muy positiva en relación a la metodología de trabajo colaborativo propuesta, *gameproyect*, basada en las *webquests*. Igual-

mente, un 90% de ellos declaran lo mismo sobre la presentación y puesta en escena de la actividad. En porcentajes similares, y en ese mismo sentido, con un 93%, los estudiantes plasman su alto convencimiento sobre la utilidad del trabajo grupal realizado.

En relación a la forma de orientación y organización del trabajo dentro de *gameproyect*, establecido a través de las "entrevistas de progreso", hay que destacar su consideración de excelente o muy positiva en un 83%, y del 76% con respecto al "diario de grupo". Por el contrario, un 17% valoran las entrevistas de seguimiento quincenales como un factor que incrementa su nivel de exigencia, al considerarlo como un mero "rendimiento de cuentas" frente a la tutora, y verse obligados a sistematizar su trabajo de forma puntual. Algo mayor es el porcentaje, un 24%, de los que rechazan inconscientemente, la solicitud explícita de la enumeración de las tareas desarrolladas por cada miembro del grupo a través del "diario".

En cuanto a las *competencias instrumentales* que declaran haber desarrollado con el *Gameproyect* destacan la capacidad de *síntesis* y el desarrollo de *conocimientos básicos* sobre la materia, los cuales poseen los mayores porcentajes con un 88% y 85%, respectivamente. Seguidas, con un 44%, por aquellas otras propias de todo proceso de planificación, organización y gestión de la información que supone el diseño de un proyecto de intervención.

Las habilidades para el *trabajo en equipo*, con un 63%, reúnen un mayor porcentaje dentro de las *competencias interpersonales*, resultado que era previsible pues la actividad han tenido que efectuarla de manera grupal. El desarrollo de la *capacidad crítica y autocrítica*, con un 56% y el *respeto a otros estilos de vida*, con un 44%, completan las competencias interpersonales que los discentes manifiestan desarrollar con el trabajo grupal.

En lo relativo, a las *competencias sistémicas*, las habilidades para el *diseño de proyectos innovadores y creativos*, con un 59% y 51%, se encuentran en la cabeza de este grupo. Seguidas muy de cerca por el fomento de la capacidad para el *trabajo autónomo* (51%) que los estudiantes manifiestan haber desarrollado con su participación en el proyecto *Gameproyect*, así como la capacidad que declaran poseer para *aplicar los conocimientos y las destrezas adquiridas a otros contextos* y situaciones de aprendizaje (49%).

Por otro lado, es grato señalar que un 84% de los estudiantes consideran que las actividades y proyectos realizados a lo largo de la asignatura contribuyen a su desarrollo profesional.

Finalmente, cabe señalar que el desarrollo de proyectos de trabajo colaborativo, como el *gameproyect*, implican de forma activa a todos los agentes

involucrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando un enriquecimiento mutuo a partir del flujo constante de información y, de la participación en la elaboración del proyecto que redundan en la construcción compartida del conocimiento, y en la adquisición de competencias específicas que cualifican a los estudiantes para el desempeño futuro de su actividad profesional.

Referencias

Baggetun, R. (2006). Prácticas emergentes en la *web* y nuevas oportunidades educativas. En *TELOS, Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad* nº 67, pp. 81-87.

Bartolomé Pina, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. En *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación,* nº 23, abril 2004, pp. 7-20.

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. En *Cuadernos de Integración Europea* nº 2, septiembre 2005, pp. 16-27. Accesible en http://www.cuadernosie.info [consultado enero 2007].

Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2005). *Webquest*: Una metodología para la investigación y el desarrollo de competencias en el EEES. En *Revista Comunicación y Pedagogía*, nº 206. pp 27-33.

Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2006). Herramientas digitales y desarrollo de proyectos colaborativos en la Escuela Rural. En Actas del *IX Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas* (CIOIE). 28-30 de Noviembre y 1 de Diciembre. Universidad de Oviedo.

Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2007). Herramientas digitales para facilitar el "blended learning" y desearrollo de competencias: *Webquest* y *Webl*og, pp. 221-248. En Rodríguez, R. y Hernández, J. (coords.). *Documentos ICE*. *Docencia Universitaria. Proyectos de Innovación*. ICE de la Universidad de Oviedo. Oviedo

Dodge, B. (1995). Some Thoughts About WebQuest. En
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. [Consultado en Mayo de 2006]

Dodge, B. (1997). Building Blocks of a WebQuest. En
http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm. [Consultado en Mayo de 2006]

Dodge, B. (1999). Webquest Tasconomy: A Taxonomy of Tasks.
En http://edweb.sdsu.edu/webquest/taskonomy.html. [Consultado en Mayo de 2006]

Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (Coord.) (2003). *TUNING. Educational Strutures in Europa. Informe Final del Proyecto Piloto – Fase 1*. Universidad de Deusto. Bilbao.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje, pp. 225-249. En Reigeluth, C.: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Editorial Santillana.