



Inici | Presentació | Instruccions autors | Call for papers | Indexada a | Arxiu

Cerca (<http://temaria.net/simple.php?origen=1575-5886&idioma=ca>)

Característiques de l'escriptura col·laborativa en línia de textos multimodals en un curs virtual

[Versión castellana]

- ① KAREN SHIRLEY LÓPEZ-GIL
Professora
Departamento de Comunicación y Lenguaje
Pontificia Universidad Javeriana Cali
karens@javerianacali.edu.co
- ① CARMEN EUGENIA PEDRAZA RAMÍREZ
Professora
Escuela de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
carmen.pedraza@unad.edu.co

Resum

Objectiu: analitzar la incidència d'una estratègia d'escriptura col·laborativa en línia d'un text multimodal en l'aprenentatge de l'escriptura, l'aprenentatge col·laboratiu i l'aprenentatge de continguts disciplinaris d'estudiants universitaris en un curs virtual.

Metodologia: es va dur a terme un estudi de cas en una assignatura de llengua d'un programa universitari en modalitat virtual. Van participar-hi dues tutores i dos-cents catorze alumnes organitzats en quaranta-tres grups col·laboratius, dotze dels quals (seixanta estudiants) es van prendre com a mostra. Les tècniques de recol·lecció de la informació utilitzades van ser el registre audiovisual, l'anàlisi documental dels fòrums i els wikis, i els textos produïts pels estudiants, així com també les entrevistes a les docents.

Resultats: es va trobar que l'estratègia d'escriptura col·laborativa en línia va incidir positivament en els processos d'aprenentatge dels participants pel que fa al treball col·laboratiu, la llengua, la temàtica plantejada per al producte i les eines de les TIC utilitzades en l'execució. Així mateix, es van trobar dificultats en les característiques multimodals dels productes elaborats. Es ressalta el potencial trobat en l'escriptura col·laborativa en línia, condicionat als processos de disseny i a la mediació de les activitats.

Resumen

Objetivo: analizar la incidencia de una estrategia de escritura colaborativa en línea de un texto multimodal en el aprendizaje de la escritura, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje de contenidos disciplinares de estudiantes universitarios en un curso virtual.

Metodología: se realizó un estudio de caso en una asignatura de lengua de un programa universitario en modalidad virtual. Participaron 2 tutoras y 214 alumnos organizados en 43 grupos colaborativos, de los que se tomaron como muestra 12 grupos (60 estudiantes). Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron el registro audiovisual, el análisis documental de los foros y las wikis y los textos producidos por los estudiantes, así como las entrevistas a las docentes.

Resultados: se encontró que la estrategia de escritura colaborativa en línea incidió positivamente en los procesos de aprendizaje de los participantes en lo relacionado con el trabajo colaborativo, la lengua, la temática planteada para el producto y las herramientas de las TIC utilizadas en su ejecución. Asimismo, se encontraron dificultades en las características multimodales de los productos elaborados. Se resalta el potencial encontrado en la escritura colaborativa en línea, condicionado a los procesos de diseño y a la mediación de las actividades.

Paraules clau: Escripció, Educació a distància, Mètodes d'ensenyament i aprenentatge

Keywords: Writing, Distance education, Learning and teaching methods

Rebut: 06/07/2016. Acceptat: 19/10/2016.

1 Introducció

L'escriptura és àmpliament reconeguda com una eina que permet la comunicació i l'aprenentatge en les disciplines (Lea, 2004; Carlino, 2005; Bazerman[et al.], 2005).

Diferents perspectives plantegen que les maneres d'escriure a la universitat difereixen considerablement de les formes de fer-ho en altres nivells educatius i contextos, i aquestes diferències semblen augmentar encara més amb el desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació (Castelló, 2009). El salt del paper a la pantalla ha ampliat enormement la producció, la distribució i el consum dels textos, així com també l'accés tal com els coneixiem fa algunes dècades. Les eines digitals han permès que sorgeixin nous gèneres i formats escrits, amb característiques, estructures i aspectes diferents. Aquests nous formats han matisat també la nostra manera de concebre els rols de lector i autor (Cassany, 2013).

En aquest marc de pràctiques lletrades en línia, o noves literacitats (Knobel; Lankshear, 2006), trobem formes d'escriptura en què diferents persones participen i col·laboren amb unes regles flexibles i canviants. Tot i que el fenomen d'escriptura col·laborativa no és nou, és clar que les eines tecnològiques han contribuït a transformar les pràctiques escrites. Particularment, en aquest treball ens criden l'atenció els processos i les característiques de l'escriptura col·laborativa en la modalitat educativa virtual, tenint en consideració que en ella tots els intercanvis entre els participants s'estableixen amb eines de les tecnologies de la informació i la comunicació (López-Gil; Pedraza-Ramírez, 2012).

Entenem l'escriptura col·laborativa com un procés interactiu i social en què un equip de treball té per objectiu comú la construcció d'un text, mitjançant mecanismes de negociació, coordinació i comunicació (Lowry; Curtis; Lowry, 2004. Bustos, 2009. Kittle; Hicks, 2009). En aquest sentit, és important diferenciar aquesta forma particular de col·laboració d'altres maneres d'escriure en grup. Kittle i Hicks (2009) reprenen una tipologia plantejada per Haring-Smith (1944) en la qual es diferencien, almenys, tres formes d'escriptura grupal: l'escriptura serial, la compilació escrita i la coautoría escrita. L'escriptura en sèrie és aquella en la qual els membres del grup escriuen individualment els diferents apartats del text, que després s'uneixen sense cap elaboració. La compilació escrita consisteix a integrar els textos individuals dels membres de l'equip, però amb més control que en l'escriptura en sèrie. A la compilació s'espera que els participants es coordinin entre ells i s'estableixi un rol de supervisor que decideixi sobre la pertinència de certa informació. I la coautoría escrita es refereix a la construcció entre tots els membres d'un text; en aquest tipus d'autoria és molt difícil distingir les aportacions individuals. De tot el procés, des de la planificació i la revisió fins a l'edició final del text, se n'encarreguen els diferents participants, encara que poden establir-se certs rols que ajudin a assolir l'objectiu comú (McAllister, 2005).

Bustos (2009) destaca certs avantatges de l'escriptura col·laborativa respecte d'altres pràctiques com ara la revisió per iguals. Esmenta que l'escriptura col·laborativa afavoreix el pensament reflexiu, quan els participants defensen o argumenten les seves idees. Els participants centren l'atenció en aspectes com l'estructura i l'organització de les idees, més que en els aspectes formals de l'escriptura, i s'afavoreix l'adquisició de coneixements sobre el llenguatge dels participants.

Particularment, en l'escriptura col·laborativa en línia es fan servir eines tecnològiques que permeten intercanviar idees als participants en un moment o diversos del procés d'escriptura. Entre les tecnologies d'escriptura col·laborativa més comunes es troben els wikis (Piscitelli, 2005), els blogs, els fòrums, els editors de text en línia (Google Docs) i, en general, les diferents eines que permeten la comunicació per mitjà de xats, trucades i videotrucades (Skype, Hangout de Google, WhatsApp, Collaborate, etc.).

En aquesta investigació analitzem la incidència d'una estratègia d'escriptura col·laborativa en línia d'un text multimodal en els processos d'aprenentatge de l'escriptura, l'aprenentatge col·laboratiu i l'aprenentatge de continguts disciplinaris d'un grup d'estudiants universitaris d'una institució educativa en modalitat virtual, atesa la importància que té l'escriptura, i sobretot l'escriptura col·laborativa, com a medidora dels processos d'ensenyament i aprenentatge en aquest tipus de modalitat educativa.

2 Metodologia

2.1 Disseny

La metodologia plantejada per desenvolupar aquesta investigació està dins el paradigma qualitatiu, ja que es buscava "entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno" (Mejía, 2004, p. 278). El disseny metodològic utilitzat s'emmarca en l'estudi de cas, definit per Yin (1994) com una investigació empírica que estudia un fenomen dins el seu context real, en la qual els límits entre el fenomen i el context no són clarament visibles, ja que estan estretament relacionats i són, en la majoria de les ocasions, interdependents.

2.2 Context

El cas es va estudiar en el context d'una assignatura introductòria de lectura i escriptura d'un programa de la llicenciatura de Pedagogia Infantil d'una universitat a distància virtual a Colòmbia. La majoria dels estudiants eren dones dedicades a l'educació de la primera infància des de l'empíric, que s'estan professionalitzant en aquest programa, de més de trenta-cinc anys d'edat, nivell de formació de secundària i, en molts casos, amb pocs coneixements de les tecnologies de la informació i la comunicació.

L'assignatura tenia com a propòsit ajudar els participants a familiaritzar-se amb les maneres d'escriure i llegir pròpies del context universitari. Estava organitzada en tres unitats, les dues primeres relacionades amb els processos individuals de lectura i escriptura. En aquest article es documenta la investigació sobre la tercera unitat, en la qual es va proposar l'escriptura d'un text col·laboratiu en el transcurs de tres setmanes, ja que l'escriptura de treballs col·laboratius és un dels exercicis més comuns en el model pedagògic de la universitat. Es va demanar als estudiants que per grups elaboressin una presentació digital sobre educació per a la primera infància amb els textos individuals elaborats en les unitats anteriors.

Els grups col·laboratius, que solen estar formats per cinc estudiants, preferiblement de la mateixa ciutat o de ciutats veïnes, es van organitzar automàticament des de l'administració tècnica de la plataforma. L'acompanyament docent va incloure el síl·labus del curs, la guia d'activitats i la rúbrica d'avaluació, així com també l'acompanyament als grups en un fòrum asincrònic en què s'interactua amb els estudiants, l'acompanyament per mitjà del correu electrònic de l'aula, l'acompanyament per l'Skype (en horaris d'atenció estipulats) i una videoconferència per a cada unitat. També es va disposar d'un espai de wiki per a cada grup.

2.3 Participants

En l'assignatura van participar-hi dos-cents catorze estudiants organitzats en quaranta-tres grups col·laboratius. Per a la investigació es van seleccionar dotze grups, amb un total de seixanta estudiants.

2.4 Instruments de recol·lecció

Es van registrar les interaccions dels estudiants en els fòrums i els wikis, i els textos multimodals produïts per cada grup. També es va reprendre el registre audiovisual de la videoconferència de la unitat i es va recollir el síl·labus, com també les guies escrites i les rúbriques d'avaluació proposades per al treball col·laboratiu.

Es fer una entrevista semiestructurada a les docents per identificar les seves percepcions sobre la incidència de l'estratègia d'escriptura col·laborativa en els aprenentatges dels estudiants.

Per organitzar i analitzar la informació es va usar la tècnica d'anàlisi de contingut (Bardin, 1986; López-Noguero, 2002), amb suport del programari Atlas.ti 7.0.

3 Resultats

Per tal d'organitzar la informació recollida de les diferents fonts i instruments, vam establir cinc categories d'anàlisi: rols assumits pels participants en l'escriptura col·laborativa, acompanyament docent, eines de les tecnologies de la informació i la comunicació utilitzades, aprenentatges assolits i característiques del producte final.

3.1 Rols assumits pels participants en l'escriptura col·laborativa

Aquesta categoria es refereix a les funcions o responsabilitats que orienten les accions dels participants en els grups. Els rols poden ajudar a complir els acords grupals i afavoreixen la dinàmica i fluïdesa de l'equip de treball (Handayani, 2012), tot i que no cal que aquests rols siguin determinats o rígids, ja que els estudiants poden canviar de rol o assumir-ne de complementaris en algun moment del procés d'escriptura.

En la guia d'activitats del curs es va demanar als estudiants que assumissin rols determinats en l'escriptura col·laborativa: relator/compilador, alertes/dinamitzador, avaluador, revisor i lliuraments. En analitzar les interaccions en els fòrums i wikis, es va trobar que només en dos grups tots els integrants havien assumit explícitament un rol, mentre que en dos altres grups només un dels participants ho va fer. En tres altres grups s'observa que almenys un dels participants va assumir un paper tàcitament, encara que assumir rols en l'escriptura col·laborativa no és obligatori. Barkley, Cross i Howell (2007) afirmen que exercir rols dins un grup possibilita la participació individual de l'estudiant i garanteix que s'abordin diferents aspectes de la tasca d'aprenentatge.

El paper més assumit implícitament o explícitament en els grups va ser el de relator (sis estudiants), és a dir, aquell en què un estudiant reprenia les aportacions individuals d'altres membres i les integrava i reorganitzava en el text. El paper d'alertes el van assumir quatre estudiants, que es van encarregar d'animar els companys a contribuir en els diferents espais, van organitzar reunions sincròniques, i fins i tot es van posar en contacte per telèfon amb els altres membres, si la participació era molt baixa. Tres estudiants van complir clarament el paper d'avaluador, monitorant el desenvolupament de la tasca i verificant que el producte final complia totes les especificacions sol·licitades.

Pel que fa a les relacions entre l'assumpció de rols i l'efectivitat del producte lliurat, es va trobar que els grups en què els participants van assumir explícitament un paper van crear productes més ajustats als criteris avaluats. Una de les docents indica que "los estudiantes son nuevos y no están muy familiarizados con los roles, tampoco todos atienden adecuadamente esa parte de la consigna, a pesar de que en la guía de la actividad y en la rúbrica es explícito que deben asumir un rol [...]". También en muchos grupos se observa que hay un estudiante que siempre 'se echa al hombro' el grupo, y estudiantes que se limitan a colgar su aporte individual confiando en que habrá quien consolide y entregue, lo que no siempre sucede" (professora 1).

3.2 Acompanyament de les docents

Per *acompanyament* entenem les accions de la docent per facilitar el procés d'escriptura col·laborativa dels estudiants. Aquestes accions es van classificar segons la facilitació pedagògica, facilitació social i facilitació organitzativa o logística a partir de Collins i Van der Wende (2002) i Mora (2010).

Quant a la facilitació pedagògica, l'activitat va incloure una consigna per escrit i una rúbrica d'avaluació que els estudiants coneixien prèviament. Així mateix, se'ls va facilitar en el fòrum un format de planificació per a la presentació i es van recomanar recursos per orientar-se en les característiques d'una presentació. Es va dur a terme una videoconferència en què es va explicar oralment la consigna.

Per a la facilitació social, en les seves intervencions en els fòrums, les docents animaven els estudiants a participar-hi i en reconeixien els avenços. La facilitació organitzativa s'evidencia en la guia de l'activitat i en els fòrums, en els quals les docents indiquen els temps i recorden les activitats i els procediments per als lliuraments. Aquestes estratègies es mantenen en els diferents grups, si bé varia el nombre de les intervencions per a l'acompanyament segons les necessitats i les respostes de cada grup. Com més actiu es mostrava el grup, menys intervencions de les docents hi havia.

En l'entrevista, una docent afirma que, tot i les diferents accions de facilitació que es van fer, amb freqüència troba que els estudiants no revisen acuradament les consignes o s'orienten en el que han de fer a partir del que observen en les intervencions dels altres companys. Esmenta que es poden acompanyar millor els grups que comencen el treball amb anticipació i que aquests grups obtenen millors resultats; tot el contrari del que succeeix amb grups que fan el treball a última hora. Assenyala que l'acompanyament es dificulta quan hi ha membres del grup que volen començar amb temps, però altres companys no comencen a participar-hi fins poc abans de la data de lliurament.

Sanz i Zangara (2012) afirmen que el procés, les interaccions i les estratègies de cada grup han de ser focus d'atenció del docent, fet que permet comprendre el que ha aconseguit no solament quant al producte final; per a això es requereix un seguiment intencionat i criteris d'avaluació i anàlisi que enfoquin la mirada cap al procés. En el cas que abordem, s'expliciten en la rúbrica d'avaluació quatre dels set criteris relacionats amb el procés d'escriptura col·laborativa: participació de l'estudiant en el fòrum col·laboratiu, participació en la planificació de l'estructura i organització del producte grupal, ús d'estratègies d'escriptura col·laborativa (exposades en els materials d'estudi del curs) i participació activa en el treball grupal segons el rol acordat amb el grup.

3.3 Eines de les tecnologies de la informació i la comunicació utilitzades

Segons Bustos (2009), la particularitat dels processos d'escriptura col·laborativa en línia es determina especialment pel paper de les tecnologies, que, d'una banda, fan possible l'escriptura col·lectiva de manera que tots els participants del procés poden contribuir-hi sense jerarquies que condicionin les modificacions a l'aprovació d'un altre. De l'altra, es constitueixen en "entornos para la construcción del conocimiento", construcció que és possible gràcies a les característiques col·laboratives de tenir objectius en comú, discutir grupalment i sintetitzar idees dels participants (Bustos, 2009, p. 41). En el cas de l'experiència que documentem, anomenem *eines* els recursos tecnològics utilitzats per a la interacció, l'escriptura col·laborativa i la construcció de coneixement conjunt.

En l'activitat es van usar com a eines de discussió el fòrum i el wiki, ja que estaven determinades en la consigna de l'activitat. En l'entrevista, una docent va afirmar que en el disseny de l'activitat es va proposar el wiki com a eina d'escriptura col·laborativa que permet documentar fàcilment la interacció del grup i treballar sobre el mateix text (Meishar-Tal; Gorsky, 2010), a més de ser un recurs col·laboratiu disponible fàcilment al Moodle (plataforma en la qual funcionen els cursos de la universitat). Tot i això, el fòrum ha estat més efectiu que el wiki per a la interacció, ja que s'hi observa més participació; això es pot deure al fet que la metodologia de la institució promou l'ús dels fòrums col·laboratius en tots els cursos i és un mitjà de comunicació molt utilitzat per a la interacció grupal. Alguns grups no van usar el wiki o no s'observa clarament l'aportació de cada un a la construcció col·laborativa del producte.

Es va trobar també que tres grups van utilitzar altres eines: el Google Docs per fer la planificació i el WhatsApp per establir acords; els altres dos grups van usar l'Skype per establir el cronograma i fer la planificació. Per elaborar el producte final, la majoria va utilitzar el Prezi, com s'indicava a la consigna, encara que dos grups van fer servir l'Emaze. Una docent va afirmar que el format va suposar un desafiament per als participants del curs, perquè molts d'ells van dir que mai havien fet presentacions digitals i que es demanessin en Prezi era una variable addicional que complicava la feina. Davant aquesta situació, les docents van decidir donar llibertat als grups per decidir quin tipus d'eina feien servir. Val la pena recordar aquí les característiques de la població participant, com ara l'edat, el fet de cursar el primer semestre i l'escàs contacte amb les eines tecnològiques abans d'ingressar a la universitat.

Aquests resultats ens indiquen que l'eina fa possible la interacció i l'escriptura col·laborativa sempre que hi hagi familiaritat i destresa en l'ús; en cas contrari, es pot convertir en un obstacle per al desenvolupament del procés. També assenyalen també que és convenient obrir un ventall d'eines que facilitin tant la interacció com l'elaboració dels productes. És de ressaltar que alguns estudiants van recórrer a altres eines per a la comunicació que no estaven previstes en la consigna, com ara el Google Docs, el WhatsApp o l'Skype, i que, malgrat els desafiaments que van revestir per a alguns, hi va haver grups que van manifestar a les docents satisfacció d'haver après a manejar eines noves per a ells, com ara el Prezi o l'Emaze.

3.4 Aprenentatges assolits

Es podria afirmar que la motivació principal per proposar activitats col·laboratives en línia és l'aprenentatge, partint de la convicció que l'estudiant aprendrà amb els seus companys i que l'elaboració

entre tots d'un producte és en si un procés d'aprenentatge (Sanz; Zangara, 2012). En fer un treball col·laboratiu, els participants busquen informació junts, avancen en la comprensió dels temes per la seva interacció amb la informació i la negociació de significats que fan entre si per arribar a acords, i assumeixen una certa autonomia en el procés d'aprendre coneixements nous mitjançant la planificació, execució i avaluació per aconseguir el producte final (Bustos, 2009). Així mateix, els espais de treball col·laboratiu en línia possibiliten els entorns d'interacció amb iguals que són comuns en l'educació presencial i l'absència dels quals molts critiquen en l'educació virtual.

D'acord amb els materials de descripció de l'assignatura i les entrevistes a les docents, l'activitat tenia diversos propòsits d'aprenentatge. Un primer grup d'aprenentatges esperats tenia a veure amb l'avanç en el maneig d'aspectes de l'escriptura que són tema de l'assignatura, com ara recerca de fonts fiables, citació i referència segons les normes APA i maneig de les característiques dels textos argumentatius, a partir d'un exercici de coavaluació dels textos dels companys que es compartien al fòrum, com a aportació per elaborar la presentació grupal. Sobre aquest aspecte, la interacció i els productes evidencien que la meitat dels grups analitzats va manejar adequadament les fonts d'informació i de citació. Pel que fa a la coavaluació, els estudiants van compartir els textos individuals, però molt pocs van fer una coavaluació en profunditat relacionada amb l'estructura del text argumentatiu, i es van centrar més en comentaris generals sobre l'interessant del text, l'esforç del company o detalls d'aspectes formals del llenguatge.

Un segon grup d'aprenentatges està relacionat amb les estratègies per a l'escriptura col·laborativa en línia. Sobre aquest aspecte, a més de la coavaluació, s'observa que nou grups van fer planificació conjunta (la majoria orientant-se amb el format suggerit) gràcies a les estratègies de discussió i posada en comú de les aportacions individuals dels estudiants en els fòrums o en el wiki. En la majoria dels grups es van distribuir i van assumir rols i es va aconseguir fer i lliurar un producte grupal.

L'últim grup d'aprenentatges es relaciona amb el tema proposat per a la presentació (educació infantil inclusiva) a partir de la lectura de les aportacions dels companys i, sobretot, de la construcció conjunta de significats que suposa la planificació i l'execució d'un producte comú. Tots els grups van treballar el tema proposat a diferents nivells de profunditat i d'acord amb els criteris de les professores, i la meitat reflecteix en el contingut de les seves presentacions avenços significatius pel que fa als conceptes del tema. Les qualificacions dels participants que van fer tota l'activitat estan entre un mínim de seixanta i un màxim de cent en un rang de zero a cent punts; només sis dels participants van obtenir menys d'aquesta puntuació.

Si bé les docents no ho esmenten en la consigna ni en l'entrevista, considerem que indirectament l'activitat proposada també promou l'aprenentatge sobre els requisits i les característiques formals de les presentacions digitals. Les docents van donar orientacions sobre aquest format dins el fòrum i la rúbrica d'avaluació de l'activitat preveu un criteri específic d'avaluació denominat *aplicación de criterios para organización de presentaciones*. Considerem que aquest és un aprenentatge evident també quant al fet que, com ja s'ha esmentat, una porció important de la població participant no tenia gaire destresa ni contacte previ ni amb les tecnologies ni amb l'elaboració de presentacions digitals, i, no obstant això, al final onze dels dotze grups va lliurar una presentació digital grupal, i diversos estudiants van manifestar a les docents que els va agradar el maneig de noves eines com ara el Prezi i l'Emaze.

Aquests resultats ens assenyalen que els processos d'escriptura col·laborativa en línia poden contribuir a l'aprenentatge en múltiples àrees que abasten tant l'escriptura mateixa com les temàtiques específiques sobre les quals es proposen els treballs. Igualment, aquestes activitats possibiliten als participants aprendre més sobre les eines digitals que fan servir en la interacció i en l'elaboració del producte. Uns altres aspectes implicats en l'aprenentatge col·laboratiu tenen a veure amb les anomenades *competències transversals* o *competències toves*, com ara la comunicació assertiva, el treball en equip, la negociació de responsabilitats o l'autogestió, que són indispensables per crear qualsevol producte col·laboratiu, si bé aquesta investigació no es va centrar a indagar sobre aquests aspectes.

3.5 Característiques dels productes finals

Com ja s'ha esmentat, el producte sol·licitat era una presentació digital grupal que conjugué elements textuais i gràfics. Es va triar aquest text multimodal perquè a la universitat se sol·licita amb freqüència (principalment en PowerPoint). Pérez i Rincón (2013), en la investigació *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, indiquen que aproximadament el 40 % dels estudiants s'enfronta a l'elaboració de presentacions, percentatge molt proper al d'altres tipus de text com ara l'assaig, els informes de lectura i els tallers. De la mateixa manera, Díaz (2009) i Cassany (2013) plantegen la multimodalitat com una característica rellevant dels textos en pantalles.

Pel que fa a les característiques dels productes finals, es va trobar que tres dels dotze grups van complir a bastament els criteris plantejats en la rúbrica d'avaluació. Un dels grups no el va lliurar, i en els altres grups no es va complir estrictament tot el requerit. La dificultat principal va ser la característica de la multimodalitat, ja que la majoria dels grups no va poder articular adequadament la informació textual amb les imatges. En general, hi va haver excés d'informació textual i es va desapropiar l'oportunitat d'usar aspectes gràfics o, fins i tot, sonors. Dussel i Gutiérrez (2006) plantegen que l'ús de la imatge amb propòsits educatius, ja sigui com a element principal o complementari d'un text, també s'ha d'orientar explícitament en el procés d'ensenyament. Això no obstant, en la guia, en la rúbrica i en les orientacions dels docents en el fòrum, no es van identificar orientacions explícites per a l'escriptura multimodal, i en la videoconferència es van donar orientacions molt generals sobre les característiques de les "bones" presentacions digitals.

Referent a això, una de les docents planteja que molts estudiants es van centrar més a compilar la informació que necessitaven, però no es van ajustar a les característiques multimodals del producte sol·licitat: "Esto nos llevó a que en nuevas ediciones del curso pusieramos materiales más explícitos sobre las características de este tipo de texto como parte del material de estudio de la unidad. Por otro lado, también dimos estas orientaciones sobre las características de una presentación en la videoconferencia, tanto de formato como de cantidad de texto y características del producto, pero muy pocos atendieron las

indicaciones" (professora 2). Amb aquesta afirmació de la docent s'evidencia que l'equip de professors considera que són suficients les orientacions sobre aspectes formals dels textos multimodals, però no s'observa que assumeixin l'orientació quant a les seves característiques textuais.

4 Conclusions

A partir de la recerca duta a terme ratifiquem el valor del treball col·laboratiu en la modalitat d'educació virtual, específicament pel que fa a l'escriptura. L'escriptura col·laborativa en línia té un gran potencial per al procés d'ensenyament-aprenentatge que depèn de certs factors.

D'una banda, requereix una mediació molt estructurada i sistemàtica per part del docent. Aquesta mediació passa pel procés de disseny de l'activitat, la identificació dels suports necessaris i l'acompanyament permanent als grups. Com menys experiència tenen els estudiants amb l'escriptura i amb les eines tecnològiques, més mediació forta i constant es requereix. Com planteja Bustos (2009), "[...] debemos tener presente que, junto con el desarrollo de las tecnologías para leer y escribir, es fundamental considerar el desarrollo de propuestas tecnopedagógicas para aprender escribiendo con los otros o para aprender solucionando problemas con los otros a través de la revisión entre pares en línea o de la escritura conjunta en línea" (p. 40–41).

Les eines també són un element central en el procés d'escriptura col·laborativa, ja que cada eina possibilita un cert tipus d'interacció entre els estudiants. En el cas d'aquesta investigació, els wikis no van ser tan efectius com s'esperava per a la construcció grupal de les presentacions digitals, mentre que en els fòrums es van donar més negociacions i es van prendre decisions quant als procediments que havien de seguir-se, i sobre els continguts i formats més apropiats. De la mateixa manera, s'observa que diversos estudiants estan familiaritzats amb altres eines que també poden considerar-se pertinents en el desenvolupament d'activitats col·laboratives, com ara editors de text en línia, xats i videotrucades, i fins i tot xarxes socials.

És important ressaltar que l'escriptura de textos multimodals és molt més complexa del que sembla a primera vista, ja que l'articulació entre imatge i text en un producte coherent és un desafiament particular. Com en qualsevol procés d'escriptura, no s'ha de donar per fet que els participants disposen de les competències per fer-ho. Aquest estudi mostra que es requereix mediació específica, exemples, indicacions i materials de suport que orientin l'estudiant en la tasca, més enllà d'unes instruccions genèriques. Aquesta situació resulta especialment rellevant si es té en compte que l'educació, en totes les seves modalitats, demana als participants cada vegada amb més freqüència la producció de textos multimodals, especialment amb l'auge de les tecnologies de la informació i la comunicació.

Ressaltem llavors, com a troballa principal, que l'escriptura col·laborativa en línia evidencia un gran potencial epistèmic, en la mesura que afavoreix els aprenentatges sobre la llengua, el treball col·laboratiu i l'aprenentatge de continguts disciplinaris, però també possibilita l'avanç en el maneig d'eines telemàtiques i promou pràctiques d'escriptura diferents de les de l'escriptura individual o col·laborativa cara a cara. Es requereixen unes altres lògiques de temps, d'edició, de jerarquies o d'aprovació dels canvis, participacions, negociació de significats; en altres paraules, pràctiques més properes a les lògiques dels textos digitals contemporanis.

Bibliografia

Bardin, Laurence (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia; Howell, Claire (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata.

Bazerman, Charles; Little, Joshep; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Touquette, Danielle; Garufis, Janet (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

<http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/ (http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/chapter1.pdf) >. [Consulta: 12/04/2016].

Bustos, Alfonso (2009). "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría". *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, vol. 12, n.º 12, p. 33–55. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaRied-2009-12-2-2030&dsID=Documento.pdf> (<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaRied-2009-12-2-2030&dsID=Documento.pdf>) >. [Consulta: 11/02/2016].

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, Daniel (2013). *En línea: Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Castelló, Monserrat (2009). "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?". En: Pozo, Juan Ignacio; Pérez Echeverría, María (ed.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid: Morata, p. 120–133.

Collins, Betty; Van der Wende, Marijk (2002). *Models of Technology and Change in Higher Education*. Center of Higher Education Policy Studies. <<http://doc.utwente.nl/44610/1/ictrapport.pdf> (<http://doc.utwente.nl/44610/1/ictrapport.pdf>) >. [Consulta: 11/02/2016].

Díaz, Javier (2009). "Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión". *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, vol. XVII, n.º 33, p. 213–219.

Dussel, Inés; Gutiérrez, Daniela (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos

Aires: Manantial.

Handayani, Nani Sri (2012). "Emerging Roles In Scripted Online Collaborative Writing In Higher Education Context". *Procedia - Social and behavioral sciences*, vol. 67, p. 370–379.

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812053268>
(<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812053268>) >. [Consulta: 30/03/2016].

Haring-Smith, Tori (1994). *Writing Together: Collaborative Learning in the Writing Classroom*. New York: Harper Collins College.

Kittle, Peter; Hicks, Troy (2009). "Transforming the Group Paper with Collaborative Online Writing". *Pedagogy: critical approaches to teaching literature, language, composition, and culture*, vol. 9, no. 3, p. 525–538. <http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/0/07/Kittle_and_Hicks_2008.pdf
(http://tccl.rit.albany.edu/knilt/images/0/07/Kittle_and_Hicks_2008.pdf) >. [Consulta: 30/03/2016].

Knobel, Michael; Lankshear, Collin (ed.) (2007). *A new literacies sample*. New York: Peter Lang Publishing.

Lea, Mary (2004). "Academic literacies: a pedagogy for course design". *Studies in higher education*, vol. 29, no. 6. <https://secure.lsit.ucsb.edu/writ/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf>. [Consulta: 12/09/2015].

López-Gil, Karen; Pedraza-Ramírez, Carmen (2012). "La inclusión y la lectura y la escritura a través de las TIC en la Educación Superior a Distancia". En: *V Encuentro nacional y IV internacional de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior* (26/09/12). <<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/10-ponencia-lopez-y-pedraza-inclusion-ead-redleespdf-rcwRO-articulo.pdf>
(<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/10-ponencia-lopez-y-pedraza-inclusion-ead-redleespdf-rcwRO-articulo.pdf>) >. [Consulta: 30/01/2016].

López-Noguero, Fernando (2002). "El análisis de contenido como método de investigación". *XXI, revista de educación*, vol. 4, p. 167–179. <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
(<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>) >. [Consulta: 12/04/2016].

Lowry, Paul; Curtis, Aaron; Lowry, Michelle (2004). "Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice". *Journal of business communication*, vol. 41, no. 1, p. 66–99. <<http://job.sagepub.com/content/41/1/66>
(<http://job.sagepub.com/content/41/1/66>) >. [Consulta: 15/04/2016].

McAllister, Carole (2005). "Collaborative Writing Groups in the College Classroom". *Writing in context*, vol. 15, p. 207–227.

Meishar-Tal, Hagit; Gorsky, Paul (2010). "Wikis: what students do and do not do when writing collaboratively". *Open learning*, vol. 25, no. 1, p. 25–35.

Mejía, Julio (2004). "Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo". *Investigaciones Sociales*, año VIII, n.º 13, p. 277–299. <<http://www.acuedi.org/ddata/3586.pdf>
(<http://www.acuedi.org/ddata/3586.pdf>) >. [Consulta: 12/07/2015].

Mora, Francisco (2010). "Papel del tutor virtual en la educación a distancia (UNED)". *Revista calidad en la educación superior Caes*, vol. 1, n.º 2, p. 104–119. <<http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/410/305>
(<http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/410/305>) >. [Consulta: 02/02/2016].

Pérez, Mauricio; Rincón, Gloria (ed.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Piscitelli, Alejandro (2005). *Internet: la imprenta del siglo XXI*. España: Gedisa.

Sanz, Cecilia; Zangara, Alejandra (2012). "La escritura colaborativa como e-actividad". En: *XVIII Congreso argentino de ciencias de la computación*. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/23661/4810-La_escritura_colaborativa_como_una_e_final.pdf;jsessionid=C7FE30E52FA19ED8ACB4DAB656C001B6?sequence=1
(http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/23661/4810-La_escritura_colaborativa_como_una_e_final.pdf;jsessionid=C7FE30E52FA19ED8ACB4DAB656C001B6?sequence=1) >. [Consulta: 02/02/2016].

Yin, Robert (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

Citació recomanada

López Gil, Karen Shirley; Pedraza Ramírez, Carmen Eugenia (2016). "Característiques de l'escriptura col·laborativa en línia de textos multimodals en un curs virtual". *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, núm. 37 (desembre) . <<http://bid.ub.edu/37/shirley.htm>>. [Consulta: 15-12-2016].

