



## ELABORACIÓN COLABORATIVA DE CONTENIDOS A TRAVÉS DE HERRAMIENTAS *ONLINE* EN UNA MATERIA DE GRADO

María Isabel Míguez-González

Universidad de Vigo

mabelm@uvigo.es

Alberto Dafonte-Gómez

Universidad de Vigo

albertodafonte@uvigo.es

Xabier Martínez-Rolán

Universidad de Vigo

xabier.rolan@uvigo.es

Míguez-González, M. I., Dafonte-Gómez, A., Martínez-Rolán, X. (2017). Elaboración colaborativa de contenidos a través de herramientas *online* en una materia de grado. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.

**Palabras clave:** trabajo colaborativo, alfabetización digital, aprendizaje autónomo, creación de contenidos.

### Resumen:

Con la finalidad de favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado de primero de grado y de mejorar su alfabetización digital mediante el entrenamiento con herramientas de trabajo colaborativo, se desarrolla una actividad presencial de elaboración cooperativa de contenidos en el entorno *online*. La experiencia se realiza durante tres cursos, empleando un instrumento de creación de wikis los dos primeros y Google Docs, el tercero. Los resultados muestran un elevado desconocimiento de las herramientas por parte de los estudiantes, aunque su satisfacción tras el empleo de Google Docs es elevada; el desarrollo de la experiencia mejora la comprensión de los contenidos y la motivación, pero la

escasa calidad y unidad de los contenidos generados pone de manifiesto la necesidad de un entrenamiento más amplio de trabajo colaborativo síncrono en entornos *online* para obtener resultados óptimos.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las experiencias que se detallan a continuación se desarrollan en la materia Teoría y práctica de las Relaciones Públicas (primer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Vigo) y vinculan dos elementos. Por una parte, la búsqueda de un modelo de aprendizaje basado en el trabajo colaborativo, que pone el foco en el propio proceso de aprendizaje del alumno, más que en la labor de enseñanza del profesor. Por otra, la necesidad de una alfabetización digital del alumnado, que si bien suele ser considerado 'nativo digital' de forma errónea, carece en muchos casos de competencias relacionadas con las herramientas digitales para crear contenido o trabajar de manera colaborativa y a distancia.

### **1.1. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL**

Las corrientes del aprendizaje cooperativo y colaborativo, de origen diferente pero con similitudes en sus planteamientos que conducen con frecuencia a un uso indistinto de los términos (Guitert y Pérez-Mateo, 2013), cuentan con una amplia tradición que avala su utilidad e interés. Johnson, Johnson y Holubec (1999: 5) definen el aprendizaje cooperativo, por contraste con el competitivo y con el individualista, como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Estos grupos pueden ser: grupos informales, que operan desde unos pocos minutos hasta una hora de clase; grupos formales, que trabajan desde una hora a varias semanas; y grupos de base cooperativos, que funcionan a largo plazo. Los grupos formales, empleados en esta experiencia, “garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 6). Tal y como destacan Guitert y Jimenez (2000), la esencia del trabajo cooperativo no está en la yuxtaposición de partes de un trabajo realizadas por diferentes integrantes del grupo, sino en la colaboración que lleva a una elaboración conjunta.

El aprendizaje colaborativo ha encontrado un excelente ámbito de desarrollo y de apoyo en los medios digitales. Desde los años 80 se emplea el concepto de “computer-supported collaborative learning”, (CSCL) aunque su alcance se ha multiplicado en los últimos años y hoy son muchas las investigaciones y experiencias que abordan las posibilidades del trabajo y el aprendizaje colaborativo basado en este tipo de trabajo en entornos virtuales.

Muchos de estos estudios destacan la relevancia de la fase de planificación para que el aprendizaje colaborativo en este tipo de entornos sea exitoso. Hernández, González y Muñoz (2014: 25) señalan que la planificación “debe contemplar tanto los recursos tecnológicos como la metodología y la propia configuración de los grupos de trabajo con el fin de favorecer los intercambios y el aprendizaje en comunidad”. Avello y Duart (2016), en referencia concretamente al marco del e-learning, señalan que a la hora de construir los grupos debe tenerse en cuenta aspectos que faciliten el trabajo, como la familiaridad y la simpatía; destacan además que la tarea que se seleccione no debe ser excesivamente simple, debe poder realizarse en el tiempo marcado y debe ser significativa en el contexto de aprendizaje, incidiendo también en la relevancia de la monitorización de la actividad. Según Guitert y Jiménez (2000) resulta clave, así mismo, establecer mecanismos adecuados de comunicación e interacción y fomentar en el grupo una actitud ética que implica, entre otros aspectos, la conciencia de estar trabajando en un engranaje común.

En cuanto a estudios que detallan experiencias de utilización de herramientas digitales para el aprendizaje colaborativo, Brescó y Verdú (2014) analizan el nivel de conocimiento y valoración por parte de alumnos de grado de dos instrumentos similares a los que se han empleado en esta experiencia: una herramienta de generación de wikis y Google Docs. Sus resultados muestran un conocimiento generalizado de la primera herramienta, Wikispace, mientras que prácticamente la mitad de los estudiantes no conocen Google Docs, aunque valoran positivamente la utilidad de los dos instrumentos.

Otros estudios de caso muestran también la percepción positiva de estudiantes de diferentes niveles con respecto a Google Docs y apuntan los beneficios del uso de esta plataforma para el trabajo colaborativo. La mejora de la comprensión metodológica para la realización de actividades prácticas (Sanz, 2015), la mejora de resultados frente el trabajo cara a cara (Suwantarathip y Wichadee, 2014) o el incremento del pensamiento crítico, la motivación y el compromiso (Liu y Lan 2016) son algunos de los aspectos que destacan.

Este tipo de conclusiones son extrapolables también a otras herramientas o plataformas. Así, los resultados de la experiencia desarrollada por Pérez-Mateo, Romero y Romeu (2013) muestran que la elaboración de un proyecto digital en equipo, por ejemplo, facilita de forma importante la adquisición de competencias digitales. Y esta es una razón suficiente, per se, para incorporar este tipo de experiencias en el aula, dado que la alfabetización digital resulta en la actualidad una necesidad perentoria dado que afecta “de una manera transversal a la práctica totalidad de las relaciones humanas mediadas por la tecnología dentro de una sociedad contemporánea” (Dafonte-Gómez, Ramahí-García y García-Crespo, 2017: 1793).

## **1.2. OBJETIVOS**

En el curso 2014/2015, con la finalidad de incorporar metodologías diferentes de la sesión magistral y de carácter más participativo en las sesiones teóricas de la materia, se diseñó una actividad presencial de elaboración colaborativa sincrónica y en formato wiki de un epígrafe del programa teórico.

Los objetivos específicos de esta actividad fueron dos. El primero fue conseguir que los estudiantes se familiarizaran de forma directa con los conceptos y fuentes de la materia, en un proceso que primase el aprendizaje autónomo; se buscaba una mejor asimilación del conocimiento y el desarrollo de destrezas relacionadas con la comprensión, la capacidad de síntesis, la organización de ideas y el trabajo cooperativo. En segundo lugar, se pretendía iniciar al alumnado en la utilización de herramientas digitales para el trabajo colaborativo.

Esta actividad se repitió en los cursos 2015/2016 y 2016/2017, cambiando en este último caso la herramienta de trabajo.

## **2. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA ACTIVIDAD**

La experiencia se basó en el planteamiento de una tarea presencial a un grupo formal de aprendizaje cooperativo, que hace necesario, según Johnson, Johnson y Holubec (1999:5-6) especificar los objetivos de la clase (mencionados anteriormente), tomar decisiones previas, explicar la tarea, supervisar el aprendizaje y evaluarlo.

### **2.1.1. Primera experiencia (curso 2014/2015)**

#### **2.1.1.1. *Decisiones previas: diseño y preparación de la actividad***

En primer lugar, se determinó que la actividad se llevaría a cabo en una de las sesiones teóricas de la asignatura, de dos horas de duración. Teniendo en cuenta que el alumnado se divide en dos grupos (de 50-55 alumnos cada uno), la actividad debería realizarse dos veces, una por cada grupo, organizando a los estudiantes en subgrupos de seis a ocho integrantes. En cuanto a la tarea, consistente en la creación de contenidos colaborativos para un apartado del programa, se seleccionó un epígrafe denominado “Vínculos entre las relaciones públicas y otras disciplinas”. Se optó por realizar la actividad con una herramienta de creación de wikis que ofrece la plataforma de teledocencia de la Universidad de Vigo (FAITIC). Mediante esta herramienta se creó en cada grupo teórico un documento en blanco para cada una de las disciplinas que

debían compararse con las relaciones públicas (un total de ocho documentos). Se seleccionó además material bibliográfico impreso que contuviese información de utilidad para la elaboración de los documentos.

#### **2.1.1.2. *Explicación de la tarea y supervisión del aprendizaje: desarrollo de la experiencia en el aula***

En el grupo 1, se organizó al alumnado en seis subgrupos y se explicó la dinámica de funcionamiento de la actividad y de la herramienta de creación de wikis. Se incidió en que cada grupo podría realizar aportaciones en todos los documentos teniendo en cuenta que el resultado final debería tener un hilo conductor claro y un desarrollo coherente. Se facilitó a cada grupo materiales bibliográficos, indicándoles que, además, podían utilizar Internet como fuente. A continuación se les concedió una hora y cuarto de tiempo para desarrollar los contenidos, con asesoramiento por parte de la docente para solucionar las consultas con respecto al funcionamiento de la wiki y ofrecer indicaciones generales sobre los principales problemas que se estaban detectando, como la reiteración de ideas o la falta de organización de los contenidos.

Una de las dificultades encontradas en el proceso derivó de las propias limitaciones de la herramienta. La imposibilidad de que dos grupos escribiesen simultáneamente en el mismo documento obligó a la docente a indicar que los contenidos debían redactarse, al menos por párrafos, en un documento aparte, para ser después copiados y pegados, de tal modo que no fuese necesario invertir tiempo en escribir directamente sobre la wiki y se evitase así los solapamientos y la consiguiente pérdida de información.

Finalizado el tiempo, se dedicó la parte final de la clase, así como algún tiempo de la siguiente sesión teórica, al análisis en común de los documentos generados, tanto desde el punto de vista de la calidad y adecuación de los contenidos como de la coherencia en su desarrollo.

En el grupo 2, la actividad siguió la misma dinámica, aunque se advirtió previamente al alumnado sobre las limitaciones técnicas de la herramienta.

#### **2.1.1.3. *Evaluación del aprendizaje y de la experiencia***

Para la evaluación de la experiencia se emplearon dos indicadores. El primero fue la calidad de los documentos generados; se valoró que los contenidos fuesen adecuados, que su organización fuese correcta, que fuesen fácilmente comprensibles y que no contuviesen incorrecciones. El segundo fue la opinión del alumnado, recabada de forma oral y desde un punto de vista cualitativo.

Para la evaluación del aprendizaje también se consideraron dos elementos. En primer lugar, se efectuó una observación sistemática de la capacidad del alumnado para identificar y diferenciar las disciplinas estudiadas, mediante un ejercicio desarrollado en una sesión práctica de la materia; en el ejercicio se entregaba a cada grupo de trabajo diferentes materiales impresos reales para que identificasen de forma argumentada en función de diferentes criterios la disciplina o disciplinas con la/s que se vinculaban. En segundo lugar, en el examen final de la materia, tipo test, se incluyó varias preguntas relativas al epígrafe desarrollado en la actividad.

### **2.1.2. Adaptaciones de la metodología en experiencias posteriores**

Cuando se planteó la repetición de la experiencia en el curso 2015/2016 se valoró la posibilidad de emplear Google Docs para evitar las limitaciones de la plataforma FAITIC. Sin embargo, teniendo en cuenta el mayoritario desconocimiento de esta aplicación por parte del alumnado (menos del 10% conocían la herramienta), se optó por desarrollar la experiencia nuevamente a través de FAITIC, ofreciendo a los alumnos una información más detallada del procedimiento y de los errores y dificultades previsibles. Así mismo, se decidió facilitar más tiempo para la elaboración de los documentos; los alumnos dispusieron del tiempo restante de las dos horas de clase, una vez finalizadas las explicaciones, y se les dio la opción de acceder a los documentos fuera de las horas de docencia para mejorarlos de cara a la clase siguiente.

En el curso 2016/2017, a pesar de que los niveles de utilización de esta plataforma declarados por los alumnos no eran mayores que en el curso anterior, se optó por desarrollar el trabajo en Google Docs. Para ello, se incluyó en el apartado de documentos de la plataforma FAITIC una carpeta con enlaces a los diferentes documentos de Google Docs que debían desarrollarse durante la actividad, permitiendo que cualquiera con el enlace pudiese editarlos. Se indicó que era posible que varios grupos escribiesen simultáneamente en un documento, aunque se aconsejó igualmente que se copiasen párrafos completos y que no se interviniese en los párrafos escritos por otros grupos mientras el cursor del grupo emisor se situase sobre ellos.

## **3. RESULTADOS**

### **3.1.1. Primera experiencia**

En relación con la calidad de los documentos generados, la valoración no fue positiva. Los contenidos de los documentos no estaban suficientemente completos ni correctamente hilados. El hecho de comentarlos posteriormente

en el aula, completando las informaciones, corrigiendo errores y matizando muchas de las afirmaciones contenidas en ellos, fue suficiente para que se pudiesen considerar correctos en cuanto al contenido, aunque continuaron las carencias en cuanto a la estructura, la presentación y la redacción.

La valoración de la observación realizada en la actividad práctica fue, en cambio, más positiva. Permitió comprobar que los contenidos trabajados mediante la wiki habían sido asimilados de forma satisfactoria por una parte importante del alumnado, en mayor medida que en cursos anteriores, en los que los estudiantes se habían limitado a atender a la explicación del docente en la clase teórica.

En cuanto a las preguntas incluidas en el examen sobre el epígrafe de la experiencia, los resultados fueron satisfactorios, si bien no se observaron diferencias significativas con respecto a los obtenidos en preguntas similares en cursos anteriores.

Por lo que respecta a la opinión del alumnado, se manifestó mayoritariamente bastante satisfecho con la actividad, aunque cuestionó la usabilidad de la herramienta, criticando sus limitaciones, y el tiempo del que dispuso para el desarrollo de la tarea, que consideró insuficiente.

### **3.1.2. Experiencias posteriores**

En la segunda experiencia (curso 2015/2016), pese a las mayores explicaciones y a la disponibilidad de tiempo adicional, los resultados fueron similares a los del curso anterior en la mayoría de los indicadores. La calidad de los documentos fue valorada por los docentes como ligeramente mejor, aunque se detectaron igualmente reiteraciones, ausencia de contenidos relevantes y afirmaciones que tuvieron que ser matizadas. Los resultados en la clase práctica y en el examen fueron similares y, en cuanto a la opinión del alumnado, se cuestionó nuevamente la herramienta y la dificultad intrínseca de la elaboración de un documento cooperativo en tiempo real.

En la tercera experiencia (2016/2017), en cambio, los resultados fueron más satisfactorios en algunos aspectos. La utilización de Google Docs permitió una edición más cuidada de los documentos, ya que varios alumnos accedieron posteriormente a estos para destacar títulos, igualar fuentes y, en definitiva, dotar los documentos de un formato más adecuado. Además, los alumnos valoraron muy positivamente el aprendizaje sobre la herramienta, que mayoritariamente desconocían, y que les pareció de gran utilidad para el desarrollo de trabajos grupales que habitualmente se les encargan.



## 4. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido constatar, en primer lugar, la importante necesidad de alfabetización digital de colectivos que, *a priori*, podrían considerarse ya formados en este aspecto. Pese a la existencia de plataformas mundialmente conocidas y empleadas por los estudiantes como la Wikipedia, la necesidad de aclarar el concepto de wiki y su funcionamiento antes de generar contenidos colaborativos a través de este procedimiento, apuntada por Wheeler, Yeomans y Wheeler (2008), continúa patente. Llama la atención, así mismo, el escaso conocimiento de una herramienta como Google Docs. En este sentido, la utilidad de poner en marcha de propuestas formativas de aprendizaje colaborativo que se canalicen a través de tecnologías digitales queda fuera de toda duda.

En segundo lugar, la experiencia ha permitido comprobar que el uso de una herramienta eficaz e intuitiva como Google Docs, frente a herramientas con más limitaciones, mejora la fase operativa del trabajo colaborativo y proporciona una mayor satisfacción al alumnado; sin embargo, no afecta de modo sustancial a los resultados de aprendizaje.

Con respecto a estos resultados, se observa que la experiencia de aprendizaje colaborativo ha mejorado la comprensión de los contenidos a corto plazo, aunque su efecto positivo sobre el conocimiento a medio plazo (el recuerdo de cara a un examen) se ha notado en menor medida.

Por último, cabe destacar los efectos positivos de la experiencia de trabajo colaborativo mediante medios digitales sobre la motivación del alumnado, incrementada por el hecho de verse convertido en sujeto activo del proceso frente a su habitual papel de mero oyente en una sesión teórica tradicional. No obstante, se aprecia también que la dinámica de trabajo a través de una herramienta de generación de documentos compartidos no es sencilla; requiere de un proceso de aprendizaje que no se puede limitar a una única experiencia y que ha de ser perfeccionado mediante su utilización reiterada, si se desea que se convierta en un procedimiento de trabajo realmente útil para los estudiantes durante su formación y en su futuro profesional.

## 5. REFERENCIAS

- Avello Martínez, R., y Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271-282.
- Brescó Baiges, E., y Verdú Surroca, N. (2014). Valoración del uso de las herramientas colaborativas wikispaces y google drive en la educación

- superior. *EduTec: revista electrónica de tecnología educativa*, 49, 1-12.
- Dafonte-Gómez, A., Ramahí-García, D., García-Crespo, O. (2017). El uso de la tecnología en la educación: modelos para un marco referencial que integre la competencia digital en la docencia. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/319465107\\_El\\_uso\\_de\\_la\\_tecnologia\\_en\\_la\\_educacion\\_modelos\\_para\\_un\\_marco\\_referencial\\_que\\_integre\\_la\\_competencia\\_digital\\_en\\_la\\_docencia](https://www.researchgate.net/publication/319465107_El_uso_de_la_tecnologia_en_la_educacion_modelos_para_un_marco_referencial_que_integre_la_competencia_digital_en_la_docencia).
- Guitert, M., y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. *Aprender en la virtualidad*, 10, 10-18.
- Guitert, M., y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(1), 10-31.
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P. C. (2014). Planning Collaborative Learning in Virtual Environments. La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 21(42).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Liu, S. H. J., y Lan, Y. J. (2016). Social Constructivist Approach to Web-Based EFL Learning: Collaboration, Motivation, and Perception on the Use of Google Docs. *Educational Technology y Society*, 19(1), 171–186.
- Pérez-Mateo, M., Romero, M., y Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar*, 21(42), 15-24.
- Sanz, J. J. (2015). Una aproximación a la construcción colaborativa de aprendizaje mediante la realización de una actividad práctica en Biología con Google Docs. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 68(1), 93-106.
- Suwantharathip, O., y Wichadee, S. (2014). The effects of collaborative writing activity using Google Docs on students' writing abilities. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 148-156.
- Wheeler, S., YEOManS, P., y WHEEIER, D. (2008). The good, the bad and the

wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning.  
*British journal of educational technology*, 39(6), 987-995.