

**PRODUCCIÓN ACADÉMICA
MEDIADA POR LA ESCRITURA
COLABORATIVA EN CONTEXTOS
VIRTUALES²²³**

**ACADEMIC PRODUCTION
MEDIATED BY COLLABORATIVE
WRITING IN VIRTUAL CONTEXTS**

Gilber Chura Quispe²²⁴

Lady Antuanette Leyva Ato²²⁵

Julisa Yrelsa Chavez Guillén²²⁶

Sugey Milagros Calderón Carazas²²⁷

Simona Lidia Salcedo Roque²²⁸

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.²²⁹

²²³ Derivado del proyecto de investigación: Programa tecnopedagógico para la producción de textos académicos.

²²⁴ Licenciado en Educación: Especialidad de Lengua y Literatura, Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Doctorando en Ciencias de la Educación, Docente en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, correo electrónico: gilber.chura@unjbg.edu.pe

²²⁵ Licenciada en Educación de la Especialidad de Lenguaje, Maestrante en Docencia e Investigación Universitaria, Docente en la Universidad María Auxiliadora, correo electrónico: lady.leyva@unmsm.edu.pe

²²⁶ Licenciada en Educación: especialidad de Lengua, Literatura y Filosofía. Maestrante en Administración Pública y Organismos Gubernamentales. Docente en la Universidad Católica San Pablo, correo electrónico: jychavez@ucsp.edu.pe

²²⁷ Licenciada en Educación: Especialidad de Lengua, Literatura y Gestión Educativa. Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Directora del CEBA María Rosario Araoz. Correo electrónico: sugey.calderon@unjbg.edu.pe

²²⁸ Licenciada en Literatura y Lingüística, Maestrante en Lingüística del Texto, Comprensión y Producción de Textos, Docente en la Plataforma Preply, correo electrónico: ssalcedo@unsa.edu.pe

²²⁹ Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

21.PRODUCCIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR LA ESCRITURA COLABORATIVA EN CONTEXTOS VIRTUALES²³⁰

Gilber Chura Quispe²³¹, Lady Antuanette Leyva Ato²³², Julisa Yrelsa Chavez Guillén²³³, Sugey Milagros Calderón Carazas²³⁴, Simona Lidia Salcedo Roque²³⁵

RESUMEN

La escritura colaborativa (EC) es una estrategia emergente que se contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos con base en equipos de trabajo. La presente investigación tiene como objetivo determinar si la EC mejora la producción de textos académicos. El estudio se orienta a un enfoque cuantitativo con diseño preexperimental. La muestra está constituida por 34 estudiantes universitarios del II ciclo de la carrera de ingeniería de Industrias Alimentarias seleccionados de manera intencional con criterios de inclusión y exclusión. El instrumento empleado fue la “Rúbrica de evaluación de ensayos” con adecuado constructo (> 0.50) y confiabilidad ($\alpha = 0.962$; $\Omega = 0.968$). Los resultados revelan que la EC mejora alta y significativamente ($p < 0.05$, Cohen's $d > 0.60$) la producción de textos académicos con un margen de error beta debajo del 20 % ($1-\beta > 0.80$). Antes de su aplicación, el 58.82 % se ubicaba en inicio y tras la intervención, el 38.24 % alcanzó el nivel satisfactorio. Asimismo, se ha comprobado que existe una mejora significativa, alta y con bajo error ($p < 0.05$, RBC > 0.60 , $1-\beta > 0.80$) en la estructuración, propiedades textuales y el registro lingüístico de los estudiantes. En conclusión, el empleo del EC contribuye con la mejora de la productividad académica de los estudiantes de ingeniería. Se recomienda poner atención en el desarrollo de las propiedades textuales.

²³⁰ Derivado del proyecto de investigación: Programa tecnopedagógico para la producción de textos académicos.

²³¹ Licenciado en Educación: Especialidad de Lengua y Literatura, Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Doctorando en Ciencias de la Educación, Docente en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, correo electrónico: gilber.chura@unjbg.edu.pe

²³² Licenciada en Educación de la Especialidad de Lenguaje, Maestrante en Docencia e Investigación Universitaria, Docente en la Universidad María Auxiliadora, correo electrónico: lady.leyva@unmsm.edu.pe

²³³ Licenciada en Educación: especialidad de Lengua, Literatura y Filosofía. Maestrante en Administración Pública y Organismos Gubernamentales. Docente en la Universidad Católica San Pablo, correo electrónico: jychavez@ucsp.edu.pe

²³⁴ Licenciada en Educación: Especialidad de Lengua, Literatura y Gestión Educativa. Magíster en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Directora del CEBA María Rosario Araoz. Correo electrónico: sugey.calderon@unjbg.edu.pe

²³⁵ Licenciada en Literatura y Lingüística, Maestrante en Lingüística del Texto, Comprensión y Producción de Textos, Docente en la Plataforma Preply, correo electrónico: ssalcedo@unsa.edu.pe

ABSTRACT

Collaborative writing (CW) is an emerging strategy that contributes to the teaching-learning process of team-based writing. The present research aims to determine whether CE improves the production of academic texts. The study is oriented towards a quantitative approach with a pre-experimental design. The sample consisted of 34 university students in the second cycle of the Food Industry Engineering course, selected intentionally with inclusion and exclusion criteria. The instrument used was the "Test evaluation rubric" with adequate construct (> 0.50) and reliability ($\alpha = 0.962$; $\Omega = 0.968$). The results reveal that the CE improves highly and significantly ($p < 0.05$, Cohen's $d > 0.60$) the production of academic texts with a margin of beta error below 20 % ($1-\beta > 0.80$). Before its application, 58.82 % were at the beginning and after the intervention, 38.24 % reached the satisfactory level. Furthermore, a significant, high and low error ($p < 0.05$, RBC > 0.60 , $1-\beta > 0.80$) improvement in students' structuring, textual properties and linguistic register has been found. In conclusion, the use of CE contributes to the improvement of engineering students' academic productivity. It is recommended to pay attention to the development of textual properties.

PALABRAS CLAVE: Escritura Colaborativa, ensayo académico, producción de textos, universitarios, estrategias emergentes

Keywords: Collaborative writing, academic essay, text production, university students, emergent strategies.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica constituye uno de los constructos más importantes en la educación superior, ya que permite al estudiante manifestar sus ideas y pensamientos acerca de un tema determinado. Asimismo, afianza las producciones escritas como ensayos, informes, monografías, artículos de opinión entre otros que posibilita la adquisición de conocimientos a través de la búsqueda de información, es decir, es “una herramienta de comunicación y de aprendizaje que permite trascender el tiempo y el espacio para dejar constancia de hechos en forma de datos e ideas, y organizarlos de una manera significativa para brindar información” (López et al., 2014, p. 108).

Este tipo de producción escrita se caracteriza por su concisión, precisión, perspectiva crítica y objetividad de ahí que las diversas formas de documentos adscritos como ensayos, tesis, informes de investigación, reseñas y artículos científicos adoptan las mismas particularidades direccionándose en un campo específico del conocimiento.

En el ámbito de formación superior, se evidencia que la mayor parte de los estudiantes presentan grandes dificultades al momento de redactar un texto académico evidenciado en la transgresión de las propiedades textuales (coherencia y cohesión), el limitado uso de mecanismos gramaticales y sintácticos, la falta de precisión léxica, acompañado de la no organización y estructuración de las ideas plasmadas. Esto debido a diversos factores como las prácticas pedagógicas que el docente usa en la impartición de conocimientos acerca de los lineamientos a tomar en cuenta al momento de redactar un texto, además de la débil participación que atañe tanto a estudiantes como docentes de la comunidad universitaria, cuando; por el contrario, se debe promover y exigir la escritura como parte de una cultura académica.

En ese sentido, se considerará al ensayo como un género de naturaleza versátil debido a la interpretación personal y el carácter subjetivo que se impregnan al momento de escribir y defender una tesis conceptual o la información sobre un tema determinado que puede ser filosófico, histórico, literario, humanístico, etc. Se le atribuye a Michel como creador de este estilo ensayístico que no se corresponde a un campo específico del saber; de ahí que no posee un rigor sistemático, sino más bien denota profundidad y criticidad colindante con los trabajos investigativos y científicos que están inmersos en el ámbito académico. Tal como lo señala Onieva (2006) es “un escrito en prosa, ágil, generalmente, poco extenso, que expone

con precisión y entendimiento una interpretación personal y subjetiva de cualquier tema, sin profundizar en él” (p. 251). Sin embargo, en la actualidad, el estudiante no elabora un texto lógico y de gran significancia debido a que no ha terminado de adquirir ni desarrollar las habilidades de lectoescritura suficientes. Góngora (2013) enfatiza que en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales constituye una forma de expresar variadamente las formas de decir y escribir los conocimientos propios de dichas disciplinas.

En palabras de Ochoa et al. (2009) menciona que a través del ensayo se sostiene una tesis personal que se basa en el análisis de la información documentada en el que se consigna argumentos para refutar o afianzar la idea, de ahí que su elaboración constituye un conjunto de piezas de nuevas ideas que van enlazándose, ya que surgen a partir de la reflexión. Zunino & Muraca (2012), exponen que el ensayo es “el análisis de una problemática a partir de la complementación o el contraste de diversas fuentes, en función de ejes temáticos específicos” (p. 62). Trigos (2012) señala que “ocupa un lugar prioritario en el contexto académico, ya que posibilita abordar temas, diversos desde una perspectiva analítica, pero cercana al lector común o especializado” (p. 17).

Según este punto de vista, el ensayo no pretende ser exhaustivo, es decir, abarcar de manera completa desde una mirada crítica todas las perspectivas o vértices de estudio, asimismo no deslinda el carácter de profundidad al momento de realizar una reflexión sobre un tema. Por ello, en la mayoría de los casos, posee un carácter argumentativo, ya que el autor del ensayo elabora a través de su escrito una versión del tema que aborda empleando términos que señalan valoraciones adoptando una postura respaldada por un conjunto de argumentos que el escritor recurre para validar su tesis y que, desde el punto de vista pragmático, se busca incidir y generar una respuesta en el lector; por consiguiente, las nociones conceptuales deben estar definidas de manera clara con el fin de que el docente evalúe en el estudiante el conocimiento adquirido a través de la comprensión de las diversas fuentes de información leídas, así como las similitudes o diferencias que se establecen entre ellas, este proceso evidencia un conjunto de operaciones tanto en la comprensión lectora como en la escritura con miras a evidenciar en este último el manejo de recursos argumentativos, expositivos y persuasivos. Por tanto, escribir un ensayo académico requiere “un conjunto de habilidades complejas para expresar y sustentar las ideas” (López et al., 2014, p. 107).

Dicho lo anterior, todo estudiante universitario debe dominar el ejercicio de ensayo académico a fin de dar un punto de vista fundamentado, despertar su pensamiento crítico e independiente, reflexionar sobre lo leído en las diversas fuentes de información, así como comparar de forma analítica las posturas de los autores con el propósito de evidenciar una situación (López et al., 2014). También permite el desarrollo de distintas habilidades del pensamiento y el empleo adecuado de las convenciones de la escritura académica.

Entre sus características se encuentran las siguientes:

- ✓ Contenido breve
- ✓ Versatilidad temática porque desarrolla ideas sobre una variedad de temas de distintas áreas del conocimiento
- ✓ Posee un estilo elegante con un manejo de un lenguaje formal, pero a la vez que sea fácil de entender
- ✓ Muestra el punto de vista del autor el cual intenta convencer al lector
- ✓ Tono variado, que corresponde a la manera particular con que el autor ve e interpreta al mundo.
- ✓ Tipo de escrito académico que parte desde una perspectiva subjetiva
- ✓ Uso de información con fuentes documentadas

Clasificación del ensayo según Trigos (2012)

- a) *Ensayo académico*. Se utiliza en el ámbito académico usando la terminología de la dicha comunidad a la cual se suscribe en donde la búsqueda de información permite conocer la discusión de diversos autores adscritos en este ámbito del tema a tratar.
- b) *Ensayo literario*. Plasma la visión particular del mundo acerca de los problemas universales con una marcada identidad de quien escribe el ensayo, aquí se usa la estética, la subjetividad y uso de figuras retóricas.
- c) *Ensayo de divulgación*. Trata sobre “un tema de interés científico cuyo objetivo es llegar a un público mucho más general que no tenga conocimiento profundo sobre el tema” (Trigos, 2012, p. 42). Por ello, el lenguaje empleado debe ser claro y se usa ejemplos, así como analogías a fin de lograr una mayor comprensión en el lector.

d) *Ensayo de opinión.* Involucra una diversidad de temas, el ensayista conoce los diversos puntos de vista y argumentos que se relacionan con el tema con el propósito de llegar a asumir una postura con base a lo analizado. Asimismo, hace uso de su expresión individual a través del uso de la ironía y analogías.

Estructuración del ensayo académico

En cuanto a su organización, este se divide en 5 partes que son las siguientes:

Título. Involucra la temática y su contextualización, puede anunciar el asunto, atraer al lector y presentar la tesis.

Introducción. Delimita el tema a desarrollar con el fin de adelantar y orientar al lector acerca de la información que vendrá en los siguientes párrafos generando expectativas con el propósito de captar su interés mediante el uso de preguntas reflexivas. Además, da a conocer la problemática que parte de los cuestionamientos que se hizo el autor, se relaciona con el tema o aspectos relacionados con este que aún no han sido resueltos anteriormente, además se plantea las hipótesis, los objetivos que justificarán el desarrollo del ensayo y la importancia del mismo. Se usa la tercera persona para denotar objetividad, sin embargo, para plasmar una opinión se usa la primera persona, aquí también se da cuenta de las diversas investigaciones existentes relacionadas al tema a tratar y el objetivo de las mismas, así como el marco actual de la disciplina que abarca. Asimismo, se anticipa las nociones teóricas de los autores y sus perspectivas, y el uso de los ejes que organizarán las ideas en el apartado del desarrollo. Para Trigos (2012) responde a las siguientes preguntas: “¿cuál es el tema que quisiera abordar? ¿De dónde surge mi interés por este tema? ¿Qué interrogantes me suscita? ¿Cuáles son los aspectos más relevantes que requieren mi atención?” (p. 48).

Desarrollo. Parte central y detallada del ensayo en el que se explicita las ideas tanto de confrontación como complementación de los distintos autores relacionados al tema o problema, aquí se usa los conectores y signos de puntuación como mecanismos de cohesión que permiten enlazar las ideas. Además, se realiza el análisis de la información estudiada y se utiliza las definiciones, ejemplificaciones y citas directas e indirectas en la redacción ensayística. En ese sentido, el planteamiento del problema como el desarrollo del mismo se direcciona a las inquietudes e interrogantes que surgen en torno a una pregunta principal y

que se intenta responder. Trigos (2012) establece tres tipos de interrogantes: los centrales, los instrumentales y los retóricos. El primero hace referencia a la problemática central en donde la pregunta se puede investigar y existe una hipótesis como respuesta, de esta forma, permite exponer una posición. El segundo aclara las dudas que han quedado sueltas al momento de plantear el problema y, por último, el tercero busca plasmar la expresividad mediante estrategias retóricas como la metonimia, la sinécdoque y la metáfora.

Conclusión. Se realiza la síntesis que abarca el problema además de las diferentes respuestas halladas a través de los aportes teóricos analizados y el impacto que han tenido. También se incluye propuestas de investigaciones que puedan desarrollarse en un futuro.

Referencias bibliográficas. Es consignada en orden alfabético y posibilita recurrir a las fuentes empleadas para reafianzar la información plasmada en el ensayo y considerar la bibliografía más detallada siguiendo la norma de citación elegida por el autor del ensayo.

Estrategia de Escritura Colaborativa (EC)

La escritura colaborativa es una estrategia basada en los lineamientos del enfoque de aprendizaje colaborativo. Inicialmente era denominado trabajo colaborativo por computadoras u ordenadores y posteriormente formó parte de los paradigmas emergentes cuyo centro de atención se enfoca en el análisis y comprensión de las posibilidades que brinda la asociación entre la colaboración y el empleo de la tecnología (Bustos, 2014). La participación de la escritura colaborativa atiende la exposición de diferentes puntos de vista a través de comentarios y sugerencias a manera de retroalimentación entre los participantes (Storch, 2005).

Sanz & Zangara (2012) explican que la escritura colaborativa es una actividad de enseñanza que implica la planificación, determinación de consigna, formación de grupos de participación, identificación la necesidad de docentes tutores, propuestas de evaluación y formas de cerrar la clase que incluyan la devolución de actividades. Además, los autores expresan que las herramientas virtuales –a las que denominan “e”– condicionan la forma de trabajo de acuerdo a las posibilidades del entorno. Es decir, a pesar de que la escritura colaborativa representa una actividad directamente basada en el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo docente resulta fundamental, debido a que la elección del espacio

adecuado para el proceso de desarrollo condicionará las actividades interactivas que puedan realizar los estudiantes.

La escritura colaborativa se ha posicionado dentro de los paradigmas emergentes. En la actualidad, surge como parte del aprendizaje en línea, principalmente aquellas orientadas a la escritura. Sin embargo, su aplicación se da mediante diferentes estrategias colaborativas de coordinación (Sharples et al., 1993):

Trabajo en paralelo. Se realiza una división de las actividades en subtareas. Todos los colaboradores trabajan mutuamente y se envían los productos de manera interna.

Trabajo secuencial. Los colaboradores reparten la tarea y una vez que la culminan le pasan al siguiente. El resultado de una etapa para un autor, es el inicio para el otro.

Trabajo recíproco. Los colaboradores trabajan juntos para la creación de un producto común y se toma en cuenta el aporte de cada uno.

El avance de la tecnología ha permitido que esta estrategia se ajuste adecuadamente a los nuevos entornos de aprendizaje, por lo tanto, es necesario también verificar si su aplicación coadyuva a mejorar la escritura en el entorno universitario. Es por ello que el objetivo general de la presente investigación es determinar si con la aplicación de escritura colaborativa, los estudiantes mejoran la producción de ensayos académicos. Además, como objetivos específicos se busca determinar si con la estrategia mencionada mejora los niveles de estructuración, propiedades textuales y registro lingüístico de los ensayos académicos producidos.

MATERIAL Y MÉTODOS

El estudio se orienta desde un enfoque cuantitativo y sigue un diseño preexperimental con un grupo experimental al cual se le aplica la evaluación de entrada (pretest) y de salida (postest). De este modo, a través de las comparaciones se verifica la efectividad de la intervención.

Los participantes son estudiantes universitarios de ingeniería del departamento de Cajamarca. La población está constituida por 383 estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería de Industrias Alimentarias de una universidad pública del departamento de

Cajamarca, provincia de Jaén. Se realizó el muestreo no paramétrico por conveniencia mediante criterios de inclusión y exclusión (tabla 1), así la muestra quedó constituida inicialmente por 43 estudiantes pertenecientes al II ciclo, sin embargo, 3 de ellos asistieron a menos del 80 % de los talleres por motivos extracurriculares, 3 no dieron la evaluación de entrada, 2 la de salida y 1 ambas. Es así que la muestra para el análisis del presente estudio se constituyó por 34 estudiantes, de los cuales el 58.82 % son del sexo femenino y el 41.18 %, del sexo masculino.

Tabla 1. Criterios de selección muestral

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
✓ Estudiantes matriculados en la universidad pública del estudio en el año lectivo 2021-I.	✓ Estudiantes que no tengan al menos el 80 % de participación de los talleres.
✓ Estudiantes pertenecientes al II ciclo de la carrera profesional de Ingeniería de Industrias Alimentarias.	✓ Estudiantes que no hayan dado la evaluación de entrada, de salida o de ambos.
✓ Estudiantes matriculados en el curso de “Redacción Técnico-Científica”.	

Tabla 2. Distribución poblacional y muestral según el sexo

Sexo	Población	Muestra inicial	Muestra de análisis
Femenino	233 (60.84 %)	26 (60.47 %)	20 (58.82 %)
Masculino	150 (39.16 %)	17 (39.53 %)	14 (41.18 %)
Total	383 (100.00 %)	43 (100.00 %)	34 (100.00 %)

El instrumento empleado para recolectar la información es la “Rúbrica de evaluación de ensayos” construido y validado por Chura (2020). Aunque inicialmente, el instrumento presentaba una valoración escalar de 0 a 3 en cada uno de sus descriptores, para efectos del presente estudio, se modificó las puntuaciones de cada valor, deficiente (1), regular (2), bien (3) y excelente (4). La rúbrica se esquematiza en 3 dimensiones que se distribuyen en 10 indicadores: estructura (título, introducción [tesis], desarrollo, conclusión y referencias bibliográficas), propiedades del texto (coherencia y mecanismos de cohesión) y registro

lingüístico (léxico, ortografía y sintaxis). Los niveles establecidos por el autor son: inicio [10 – 20], proceso [21 – 30] y satisfactorio [31 – 40]. Cada punto de corte fue adaptado de acuerdo a los puntajes obtenidos en la cada valoración.

El instrumento presenta una validez de contenido con $CVC > 0.90$, lo que implica un puntaje alto en la concordancia entre jueces expertos. Además, se realizó el proceso de confirmación del constructo de la rúbrica en el contexto universitario. Los resultados evidenciaron puntajes adecuados en los índices de ajuste interno: la razón de X^2 sobre los grados de libertad ($CMIN/DF=2.231$), índice de bondad de ajuste ($GFI=0.956$), índice de ajuste comparativo ($CFI=0.901$), error de aproximación cuadrático medio ($RMSEA=0.193$) y la raíz cuadrática media residual ($SRMR=0.061$). Por su parte, las cargas factoriales del instrumento evidenciaron puntajes adecuados en la estructura del texto [0.73 – 0.94], propiedades textuales [0.88 – 0.94] y registros lingüísticos [0.86 – 0.97]; es decir, todas las cargas mostraron ser > 0.5 (figura 1).

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se emplearon los índices de consistencia interna de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. Los hallazgos demostraron que la dimensión de estructura mostró puntajes alto y muy alto ($\alpha=0.894$; $\Omega=0.914$), propiedades textuales ($\alpha=0.908$; $\Omega=0.908$), registro lingüístico ($\alpha=0.930$; $\Omega=0.931$) y en el puntaje global ($\alpha=0.962$; $\Omega=0.968$). Por lo tanto, se confirma la fiabilidad de la rúbrica (tabla 3).

Figura 1. Diagrama de senderos del ensayo académico

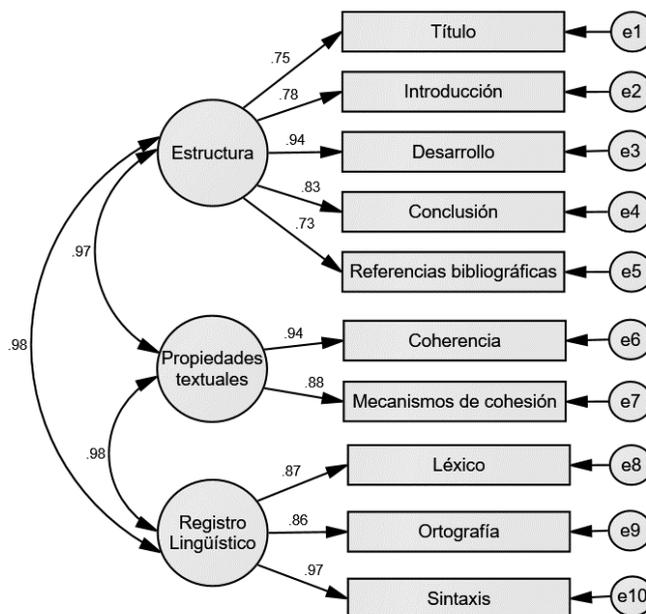


Tabla 3. Confiabilidad de la rúbrica de evaluación de ensayos

Variables	Alfa	Omega
Estructura	0.894	0.914
Propiedades textuales	0.908	0.908
Registro lingüístico	0.930	0.931
Ensayo académico	0.962	0.968

En cuanto al análisis de datos, se elaboró tablas y figuras para representar los hallazgos. Los paquetes informáticos empleados fueron Excel 2016, para el procesamiento y organización de datos de la estadística descriptiva (medidas de tendencia central, de dispersión y porcentual); SPSS v. 25, para la estadística inferencial de pruebas de hipótesis; Jamovi 1.2.27, para el cálculo de estadísticos de comparación de medias; Minitab v. 19, para la verificación de la normalidad; y Amos Graphics v. 23, para la verificación del constructo.

Se emplearon estadísticos descriptivos con porcentajes para calcular los niveles de producción de ensayos académicos. Asimismo, el estadístico para las pruebas de contraste de hipótesis específicas fue el no paramétrico de Wilcoxon para muestras pareadas y en el caso de la general, se empleó el paramétrico T de Student para muestras relacionadas.

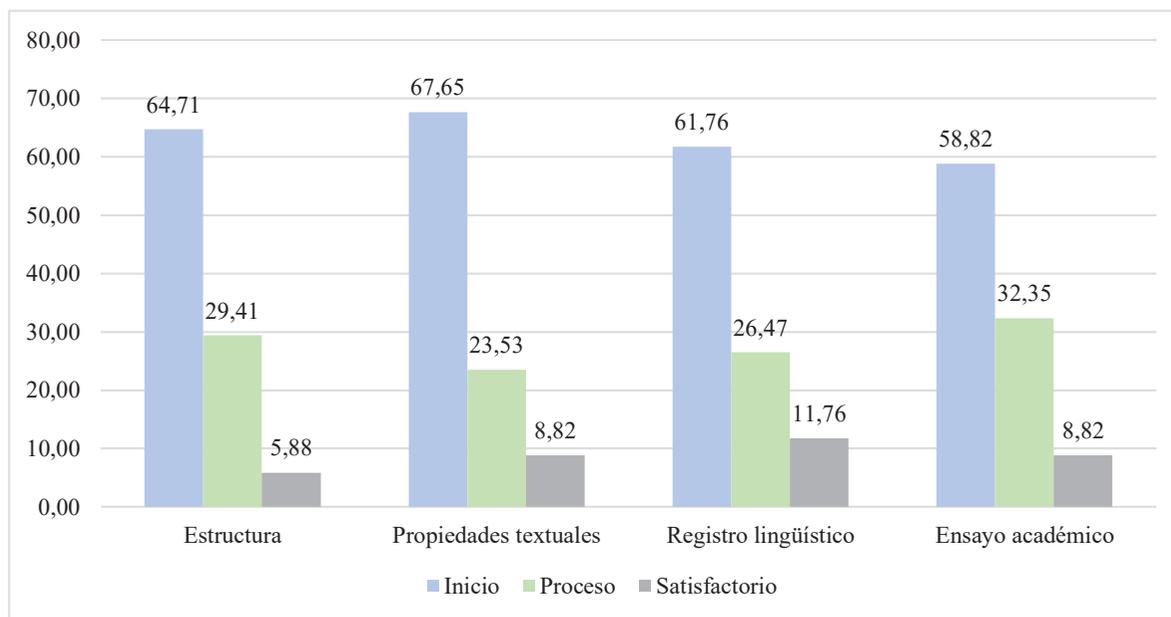
RESULTADOS

Los resultados evidenciados en la figura 1 demuestran los niveles alcanzados por los estudiantes antes de la aplicación de la estrategia de Escritura Colaborativa en la producción de ensayos académicos. En general, más de la mitad de estudiantes (58.82 %) se ubica en el nivel inicio, cerca de la tercera parte (32.35 %) en el nivel proceso y menos de la décima parte (8.82 %) en el nivel satisfactorio. Eso demuestra que la mayoría de estudiantes presenta serias dificultades en cuanto a la redacción del ensayo académico.

A nivel dimensional, los hallazgos revelan que la mayor parte de la muestra (64.71 %) se encontraba en nivel inicio respecto a la estructura de sus textos. Las limitaciones más resaltantes aparecen en la introducción, desarrollo y referencias bibliográficas. En cuanto a las propiedades textuales –del mismo modo– hay un mayor predominio del nivel inicio (67.65 %), los que se asocian con la coherencia y cohesión respectivamente. La misma

situación converge el registro lingüístico, dado que la mayoría (61.76 %) muestra dificultades para el manejo ortográfico, léxico y sintáctico de su ensayo.

Figura 2. Niveles de producción de ensayos académicos antes de la aplicación de la estrategia de Escritura Colaborativa

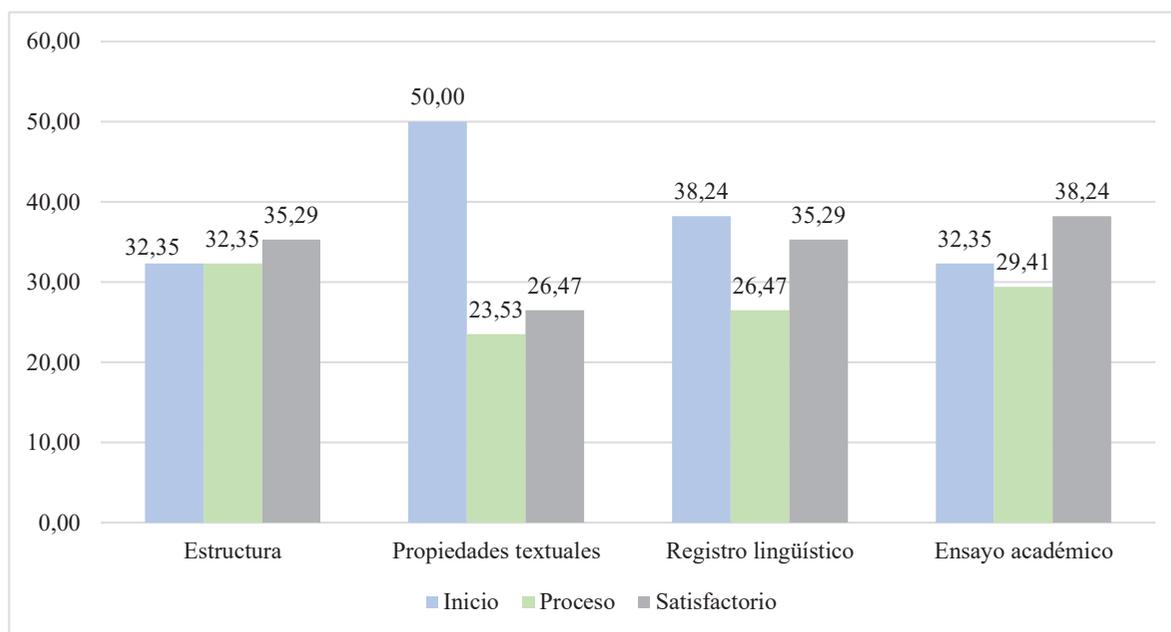


Los resultados evidenciados en la figura 3 muestran los niveles de producción de ensayos académicos y de sus dimensiones tras la aplicación de la estrategia de Escritura Colaborativa. En líneas generales, más de la tercera parte de estudiantes (38.24 %) alcanzaron el nivel satisfactorio, poco menos de la tercera parte (32.35 %) todavía se mantenía en el nivel inicio y un porcentaje ligeramente menor al anterior (28.41 %) alcanzó el nivel proceso. El predominio porcentual yace en el nivel satisfactorio, el cual incrementó en aproximadamente un 30 % en comparación al pretest, esto indica que hubo mejoras del ensayo académico tras la aplicación de la Escritura Colaborativa.

En las dimensiones, el predominio en la estructura es del nivel satisfactorio (35.29 %), el cual supera en un 30 % al pretest, además, la cantidad de estudiantes ubicados en el nivel inicio disminuyeron en un 32 %. En las propiedades textuales, todavía el predominio es por parte del nivel inicio (50 %), pero esto evidencia una disminución del 17.65 % en comparación a la evaluación de entrada, de igual forma, el nivel satisfactorio se incrementó en un 18 %. En el registro lingüístico, la cantidad de estudiantes en nivel inicio es 3 % superior al del nivel satisfactorio, sin embargo, en comparación al pretest, el nivel inicio

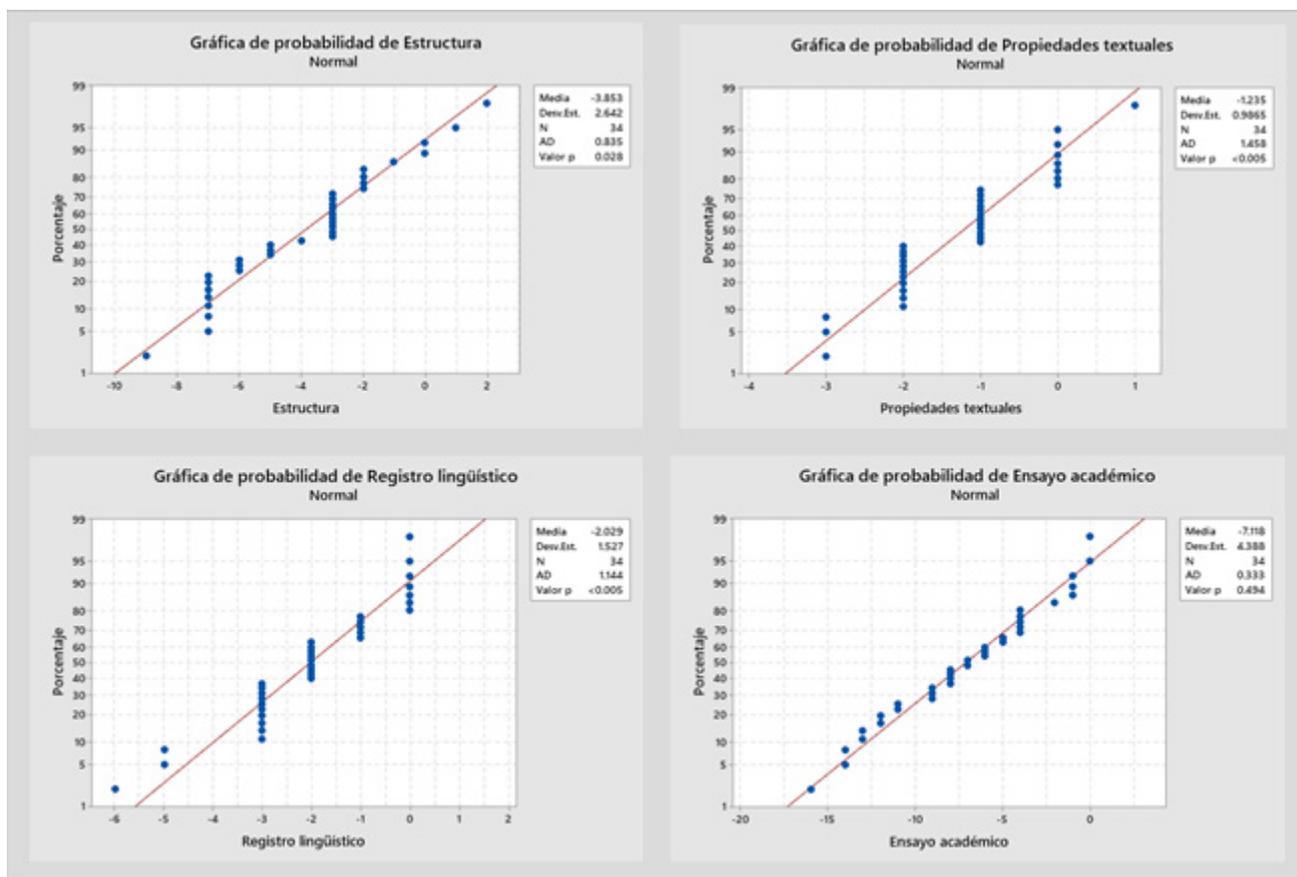
disminuyó en un 23 % y el nivel satisfactorio se incrementó en un 24 % aproximadamente. Se puede afirmar que las mejoras se presentaron en diversas escalas de acuerdo a la naturaleza de las dimensiones.

Figura 3. Niveles de producción de ensayos académicos después de la aplicación de la estrategia de Escritura Colaborativa



Antes de la verificación de hipótesis, se comprobó si la muestra constituía un comportamiento normal o no. Para ello, a través del estadístico de Anderson-Darling se obtuvo que no existe normalidad en la estructura ($AD=0.835$; $p < 0.05$), propiedades textuales ($AD=1.458$; $p < 0.05$) y registro lingüístico ($AD=1.144$; $p= 0.05$). Sin embargo, en el caso de los puntajes globales del ensayo académico, sí se encontró una distribución normal ($AD=0.333$; $p > 0.05$). Por lo tanto, para los comparativos entre las dimensiones se empleará el estadístico no paramétrico de Wilcoxon para muestras pareadas y para la hipótesis general se recurrirá a la T de Student para muestras relacionadas.

Figura 4. Gráficos de normalidad basado en las diferencias



De acuerdo con la tabla 4, las comparaciones entre los momentos antes y después en las dimensiones evidencia que existe diferencia significativa, alta y con buena potencia estadística. En la estructura, tras la aplicación de la estrategia de Escritura Colaborativa (ME=13.18; DE=±4.56), se evidenció puntajes superiores en comparación a la evaluación de entrada (ME=9.32; DE=3.57); esta diferencia es significativa, ($p < 0.05$, IC95[Li=-5.00; Ls=-3.00]), de gran magnitud (RBC > 0.80), y con una probabilidad del 4 % de caer en el error tipo beta. En cuanto a las propiedades textuales, las diferencias también evidencian que el después (ME=5.24; DE=1.84) presenta mejor puntuación que el antes (ME=4.00; DE=1.65), cuya diferencia es significativa ($p < 0.05$, IC95[Li=-2.00; Ls=-1.50]), alta (RBC > 0.60) y con 4 % de probabilidad de caer en error de decisión. En el caso del registro lingüístico, sucedió lo mismo, debido a que los resultados del pretest (ME=6.12; 2.58) fueron inferiores a los del posttest (ME=8.15; DE=2.48), esta diferencia fue significativa ($p < 0.05$, IC95[Li=-

3.00; $Ls=-2.00$], alta ($RBC > 0.60$) y con un margen de error de decisión únicamente del 2 %.

En síntesis, se encontró diferencias significativas entre el pretest y postest, esto quiere decir que la estrategia de Escritura Colaborativa mejora significativamente y en alta magnitud la estructura, propiedades del texto y el registro lingüístico de los ensayos académicos de los estudiantes universitarios.

Tabla 4. Comparativos antes y después de la aplicación de la estrategia de Escritura Colaborativa en los ensayos académicos

Dimensiones	Antes		Después		$\mu_1-\mu_2$	SE (x_1-x_2)	IC95%		Z	p	RBC	1-B
	ME	DE	ME	DE			Li	Ls				
Estructura	9.32	3.57	13.18	4.56	-3.86	0.45	-5.00	-3.00	-4,84 ^b	0.00	-0.98	0.96
Propiedades	4.00	1.65	5.24	1.84	-1.24	0.17	-2.00	-1.50	-4,47 ^b	0.00	-0.96	0.96
Registro lingüístico	6.12	2.58	8.15	2.48	-2.03	0.26	-3.00	-2.00	-4,59 ^b	0.00	-1	0.98

Los resultados presentados en la tabla 5 evidencian que el pretest (ME=19.44; DE=7.54) tiene puntajes inferiores al postest (ME=26.56; DE=8.69), lo cual se percibe en el signo negativo de la diferencia de medias en favor de la evaluación de salida. Los estadígrafos contrastan la significancia diferencial entre los puntajes dado que $p < 0.05$, el valor de t se encuentra dentro de la zona de rechazo y entre los intervalos de confianza inferior y superior no se encuentra el cero IC 95 % [$Li=-8.65$; $Ls=-5.59$]. Además, tal diferencia es alta porque > 0.60 y la probabilidad de caer en el error es muy inferior al 20 %, de acuerdo a la potencia estadística.

Tabla 5. Comparativo del ensayo académico entre el pretest y postest

Ensayo académico											
Antes		Después		$\mu_1-\mu_2$	DE	IC 95% [Li - Ls]	t	p	d	1- β	
ME	DE	ME	DE								
19.44	7.54	26.56	8.69	-7.12	4.39	-8.65 -5.59	-9.46	0.00	-1.62	1	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con relación al objetivo general, se ha encontrado que los estudiantes mejoran significativamente su producción de ensayos académicos con la intervención de la estrategia de Escritura Colaborativa.

La evaluación de entrada evidencia que los estudiantes tienen dificultades en la producción del ensayo académico debido a que la mayoría yace en el nivel inicio. Esto se debe a que los presentan dificultades respecto a la estructura de este género textual. Los principales problemas en la mayoría de los textos sometidos a revisión se pueden clasificar en 3 aspectos: a) problemas con el planteamiento de la tesis o idea central del texto, b) poca rigurosidad argumentativa y c) alto índice de coincidencias textuales –este último punto se asocia al plagio y desconocimiento de las normativas de derechos de autor–. Sureda et al. (2009) explica que los factores que conllevan al plagio académico a los estudiantes son las deficientes habilidades documentales, problemas de gestión y citación, empobrecimiento en la relación docente-alumno y las demandas de trabajo académico. Es decir que el problema no solo está en las escasas habilidades de los estudiantes, sino también en presión de entrega de actividades en otros cursos, lo cual se ha incrementado en mayor proporción durante la educación en línea, ya que llevan se combinan materiales generales y de carrera.

Además de los problemas mencionados anteriormente, las dificultades en torno a los estudiantes también se originan a partir del desconocimiento de la estructura de un texto académico. Aunque la mayoría coloca un título sugerente, no siempre refleja la claridad del tema. La introducción –en varios textos– no presenta la tesis central ni emplean estrategias para captar la atención del lector y en casos más extremos no se encuentra el párrafo de introducción. En cuanto al desarrollo, los textos presentan escasez argumentativa y de sustento teórico o científico, por lo general, apelan a un juicio de opinión infundado. El párrafo de conclusión no se vincula no presenta vínculo con el planteamiento de tesis ni el cuerpo argumentativo, es decir, carece de un marco estructural. Aunque algunos colocan las referencias bibliográficas, no siempre se encuentran vinculadas con las citas y en otros casos únicamente presentan un enlace de páginas de dudosas procedencias.

Tras la aplicación del modelo de Escritura Colaborativa, los resultados por parte de los estudiantes evidenciaron mejoras significativas. La mayoría se encuentra entre el nivel proceso y satisfactorio. Algunos aspectos influyentes de la EC están relacionados con la

formación de equipos de trabajo de 3 miembros y el empleo de la herramienta de Documento de Google para la producción de textos. Los resultados positivos concuerdan con Pratiwi (2020), Abbas & Herdi (2018), quienes explican que el aprendizaje colaborativo genera una mayor participación activa y confianza para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción de textos argumentativos, lo que a su vez permite el desarrollo adecuado de habilidades de escritura, mayor interacción entre docente y estudiante, respeto por la opinión de los demás, desarrollo de pensamiento crítico, sentido de cooperación y la competencia justa. Al inicio los estudiantes se mostraban individualistas respecto al desarrollo de sus actividades, sin embargo, con la estrategia empezaron a trabajar en equipo, intercambiar posturas y participar activamente en las sesiones de forma continua. Además, generaron una mayor consciencia de la originalidad del trabajo escrito, debido a la responsabilidad de cada miembro para la presentación del producto: el texto.

El contexto coyuntural incita al empleo de las tecnologías en el proceso de escritura y para ello las herramientas de trabajo cooperativo brindado por las Google Apps (Google Docs, Google Drive, Google Classroom y Google Slides) resultan fundamentales. Otros autores sugieren emplear otras herramientas como correos electrónicos (Mansor, 2008), los blogs (Chura, 2020) o las Wikis (Ansarimoghaddam & Tan, 2013; Ardiasih et al., 2019), ya que evidencian efectividad en la escritura, pensamiento crítico y comunicación interactiva virtual entre los tutores y estudiantes. Pese a ello, los aportes de las herramientas de Google son más familiares para los estudiantes universitarios donde se realizó el estudio, ya que lo emplean para todas las asignaturas. Lindblom-Ylanne & Pihlajamaki (2003) resaltan la importancia de elegir un programa adecuado al propósito determinado de la sesión. En tal sentido, resulta importante asegurar las condiciones técnicas, ya que esto influye en el trabajo cooperativo, por lo tanto, el docente debe estar capacitado para brindar soluciones tecnológicas durante las sesiones de clase (Nykopp et al., 2019). El empleo de las Google Apps en el estudio facilita la labor del docente como moderador del aprendizaje, genera un mayor acercamiento del profesor a los grupos de trabajo, los miembros de cada equipo realizan consultas continuas e intercambian posturas y aportes, hay un mayor compromiso con el trabajo y búsqueda del aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.

Durante la aplicación de la estrategia de EC, los estudiantes siguieron el modelo del proceso de producción de textos: planificación, textualización y revisión (Cassany & García,

1999). En el proceso, los estudiantes no presentaron dificultades para trabajar colaborativamente, sin embargo, al inicio en algunos grupos hubo discrepancias para definir el tema y designar las actividades; es decir, resultó un reto tomar decisiones iniciales respecto al texto escrito. Ansarimoghaddam et al. (2017) explican que el proceso de escritura en colaboración evidencia mejores resultados cuando la etapa de planificación, generación de ideas y toma de decisiones se realiza en un espacio sincrónico y presencial, pero en la textualización y revisión, resulta mejor el trabajo mediante herramientas digitales. Uno de los factores asociados a la dificultad de coordinación inicial es el tiempo que disponen los estudiantes para tomar decisiones en un contexto virtual. Pham (2021) sostiene que la efectividad de la etapa de planificación requiere de otras estrategias como lluvias de ideas y negociaciones y acuerdos entre los miembros del equipo. Algunos equipos de trabajo del estudio emplearon la estrategia de lluvia de ideas y adicionalmente otras como la del sorteo virtual para la designación de actividades. Los procesos de textualización y revisión se acomodan mejor al ritmo de lectura y escritura de cada estudiante porque facilitan las correcciones de borradores mediante codificaciones de revisión, ya sean comentarios, negritas, resaltados, etc. de manera asincrónica.

La interacción experiencial de redacción –principalmente los ligados al conocimiento de la gramática, de ortografía, léxico y normativas de citado o referenciado– fueron reforzados gracias al aprendizaje intragrupal. El aprendizaje socioconstructivo tuvo un rol protagónico para la mejora de habilidades lingüísticas, ya que la EC genera un andamiaje del aprendizaje en quienes tienen dificultades, así los procesos de revisión se convierten en zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 2009). El aprendizaje socioconstructivo abre una amplia oportunidad de participación en el proceso de escritura y anima a compartir ideas, resolver problemas lingüísticos en apoyo mutuo e incluso refuerza las habilidades individuales para la fluidez escrita (Pham, 2021; Winarti et al., 2021).

Uno de los pilares de mayor influencia fue la retroalimentación entre compañeros. La retroalimentación con mayor predominio fue la epistémica, gracias al diálogo intragrupal y a las explicaciones y clarificaciones que brindaban los estudiantes, también coexiste la retroalimentación sugestiva, dado que los que conocían más del tema brindaban consejos para la mejora del trabajo (Guasch et al., 2013), aunque en esta última hubo mayor participación del docente como facilitador del aprendizaje. En muy pocas ocasiones se

evidenció la retroalimentación correctiva (basada en el contenido). El proceso retroalimentativo presentaba dificultades en algunos grupos a causa del escaso dominio de las herramientas por parte de un reducido grupo de estudiantes. En este sentido, el desarrollo adecuado de competencias digitales por parte del estudiantado influye en la concreción del andamiaje (Hsieh, 2019). Algunos estudiantes empleaban únicamente dispositivos móviles como el celular y presentaban ciertas dificultades para el desarrollo y participación activa en el equipo, en cambio quienes empleaban dispositivos de escritorio no mostraron esas limitaciones.

En los procesos de revisión, la superación de obstáculos en trabajo colaborativo contribuye a que los estudiantes se sientan más motivados y satisfechos. Cada texto producido en equipo es sometido a revisión, lo cual genera que los integrantes asuman un reto y sentido de responsabilidad en la producción textual de la parte asignada. Una vez revisado y corregido el texto, se genera una satisfacción de mejora y aprendizaje real en los estudiantes (Lindblom-Ylänne & Pihlajamäki, 2003). Además, cada miembro del equipo es capaz de reconocer sus limitaciones y potencialidades cuando trabaja en equipo, lo que a su vez los motiva a superarlas en colaboración. Zeki & Kuter (2018) expresan que la colaboración y reflexión con autoevaluación son dimensiones fundamentales para el logro de la autonomía del aprendizaje; dado que el conocimiento de los puntos débiles y fuertes pueden ser solucionados o reforzados en el trabajo en equipo.

En líneas generales, el modelo de escritura colaborativa ha permitido alcanzar mejoras significativas en distintos aspectos, no obstante, en las propiedades textuales todavía se ha encontrado algunas dificultades. El principal elemento de mayor complejidad es la cohesión, debido a que dentro de los talleres se tomó en cuenta más el contenido y la coherencia textual, ya que se esperaba que los estudiantes tenían conocimientos del empleo de los mecanismos de cohesión. Estos hallazgos coinciden con los estudios realizados por Robayo & Hernández (2016), Abbas & Herdi (2018) quienes demostraron mejoras significativas en cuanto a la mecánica de los textos (ortografía, puntuación y mayúsculas), pero evidenciaron dificultades en la cohesión y parte de la coherencia, ya que la organización y secuencia de ideas evidenciaban deficiencias. Aunque también hay otros como el de Masuara & Widiati (2019) quienes expresan que la escritura colaborativa afecta de manera

positiva al contenido, organización y vocabulario, más no ha logrado consolidar el desarrollo de aspectos gramaticales.

En conclusión, la estrategia de escritura colaborativa mejora significativamente la producción de ensayos académicos. Asimismo, mejora la estructuración, las propiedades textuales y el registro lingüístico, sin embargo, es sugerente que para futuros estudios se dé una mayor atención a las propiedades textuales de los textos académicos cuando se aplique la estrategia de Escritura Colaborativa con la finalidad de incrementar los resultados a nivel individual. También se recomienda combinar otras estrategias emergentes como la del Aula Invertida, la Gamificación o el Aprendizaje Basado en Proyectos, así como seleccionar las herramientas adecuadas para un óptimo desarrollo en entornos virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbas, M. F. F., & Herdi, H. (2018). Solving the Students' Problems in Writing Argumentative Essay Through Collaborative Writing Strategy. *English Review: Journal of English Education*, 7(1), 105. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i1.1499>

Ansarimoghaddam, S., & Tan, B. H. (2013). Co-constructing an essay: Collaborative writing in class and on wiki. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 19(1), 35–50. <https://ejournal.ukm.my/3l/article/view/1079/0>

Ansarimoghaddam, S., Tan, B. H., & Yong, M. F. (2017). Collaboratively composing an argumentative essay: Wiki versus face-to-face interactions. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 17(2), 33–53. <https://doi.org/10.17576/gema-2017-1702-03>

Ardiasih, L. S., Emzir, & Rasyid, Y. (2019). Online collaborative writing technique using wiki: How effective is it to enhance learners' essay writing? *Journal of Asia TEFL*, 16(2), 531–546. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.6.531>

Bustos, A. (2014). Escritura Colaborativa En Línea. Un Estudio Preliminar Orientado Al Analisis Del Proceso De Co-Autoría. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(2), 33–55. <https://doi.org/10.5944/ried.2.12.900>

Cassany, D., & García, A. (1999). *Recetas para escribir*. Editorial Plaza Mayor.

Chura, G. (2020). *Aplicación del blog como herramienta didáctica en la producción de ensayos argumentativos en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E.P. "El Shaddai" de Tacna, 2019* [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna]. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/1481>

Góngora, M. E. (2013). El ensayo y la investigación en humanidades. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 121–128. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952013000200008>

Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., & Kirschner, P. A. (2013). Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment. *Distance Education*, 34(3), 324–338. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835772>

Hsieh, Y. C. (2019). Learner interactions in face-to-face collaborative writing with

the support of online resources. *ReCALL*, 1–21.
<https://doi.org/10.1017/S0958344019000120>

Lindblom-Ylänne, S., & Pihlajamäki, H. (2003). Can a collaborative network environment enhance essay-writing processes? *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 17–30. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.d01-3>

López, M. L. A., Rodríguez, J. C., Ibarra, J. A., & Olachea, K. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos* (1ra ed.). 2think Design Studio.

Mansor, N. (2008). Collaborative learning via email discussion: Pedagogical implications. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3(7), 31–41. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/cgp/v03i07/52660>

Maswara, F., & Widiati, U. (2019). Exploring the Effects of Collaborative Writing on Students' Argumentative Essays and Their Perceptions about Its Implementation. *ELTAR*, 3(1), 41–44. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/eltar/article/view/111470>

Nykopp, M., Marttunen, M., & Erkens, G. (2019). Coordinating collaborative writing in an online environment. *Journal of Computing in Higher Education*, 31(3), 536–556. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9203-3>

Ochoa, E., Zamudio, N., Acuña, K., Barragán, B., & Torres, T. (2009). *El ensayo académico: una experiencia de aprendizaje en lenguaje escrito*. Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.

Onieva, J. (2006). *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*. Plaza Mayor.

Pham, V. P. H. (2021). The Effects of Collaborative Writing on Students' Writing Fluency: An Efficient Framework for Collaborative Writing. *SAGE Open*, 1–11. <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>

Pratiwi, V. U. (2020). Improving students' writing skills through collaborative learning: A case study of senior high school veteran 1 of sukoharjo. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(5), 527–535. <https://doi.org/10.17507/tpls.1005.06>

Robayo, A. M., & Hernandez, L. S. (2016). Collaborative Writing to Enhance Academic Writing Development Through Project Work. *HOW*, 6(3), 130–148. <https://doi.org/10.17265/2159-5526/2016.03.005>

Sanz, C. V., & Zangara, M. A. (2012). La escritura colaborativa como una e-actividad. *XVIII Congreso Argentino de Ciencias de La Computación*, 1–9. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/23661>

Sharples, M., Goodlet, J. S., Beck, E. E., Wood, C. C., Easterbrook, S. M., & Plowman, L. (1993). Research Issues in the Study of Computer Supported Collaborative Writing. In M. Sharpes (Ed.), *Computer Supported Collaborative Writing. Computer Supported Cooperative Work* (pp. 9–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2007-0_2

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>

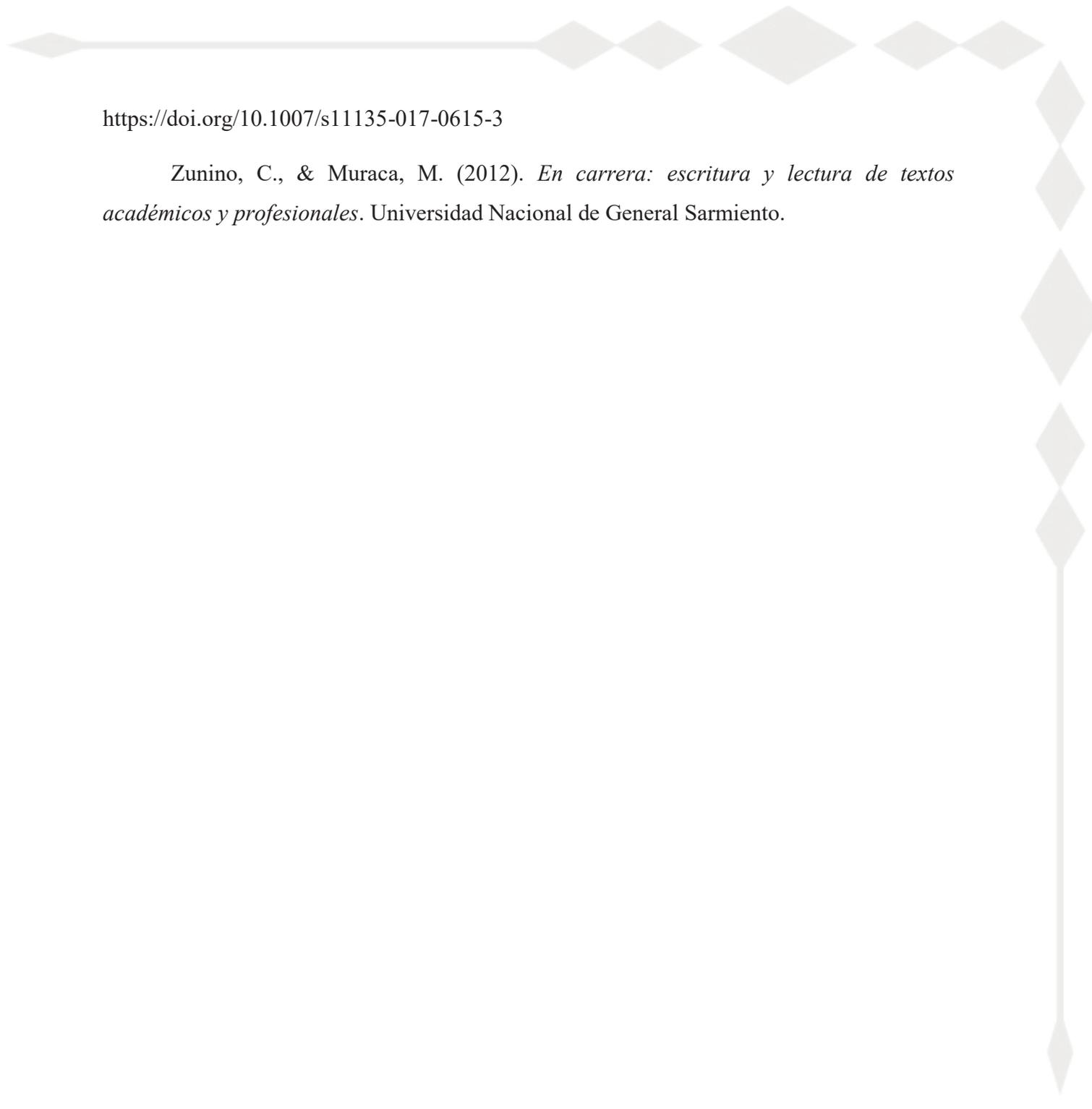
Sureda, J., Comas, R., & Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de educación* [Internet]. 2009 [citado el 6 de febrero de 2020]; 50: 197-220. *Sistema de Información Científica*, 50, 197–220. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a10.pdf>

Trigos, L. M. (2012). *¿Ensayamos? Manual de Redacción de ensayos* (1.^a ed.). Universidad del Rosario.

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3.^a). Crítica.

Winarti, Cahyono, B., Mukminatien, N., & El Khoiri, N. (2021). Collaborative Writing Using Process Writing Approach : The Effect of Group Size and Personality Types. *International Journal of Instruction*, 14(4), 391–410. http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2021_4_23.pdf

Zeki, N., & Kuter, S. (2018). Impact of collaborative and reflective writing activities on students' autonomy in writing. *Quality and Quantity*, 52, 343–360.



<https://doi.org/10.1007/s11135-017-0615-3>

Zunino, C., & Muraca, M. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.