

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y
LITERATURA



ESCRITURA COLABORATIVA DIGITAL PARA DESARROLLAR LA
REDACCIÓN ACADÉMICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y LITERATURA

AUTOR

HEYMI YONALI ORTIZ COBA

ASESOR

JANETH BENEDICTA FALLA ORTIZ

<https://orcid.org/0000-0003-1408-6557>

Chiclayo, 2022

**ESCRITURA COLABORATIVA DIGITAL PARA
DESARROLLAR LA REDACCIÓN ACADÉMICA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

PRESENTADA POR
HEYMI YONALI ORTIZ COBA

A la Facultad de Humanidades de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y
LITERATURA**

APROBADA POR

Osmer Agustín Campos Ugaz
PRESIDENTE

Silvia Georgina Aguinaga Doig
SECRETARIO

Janeth Benedicta Falla Ortiz
VOCAL

Dedicatoria

A mis padres, por creer en mí, educarme y velar por mi bienestar en todo momento. Ellos son el principal motor de mi vida y mis deseos de superación.
A mis hermanos, por alentarme a seguir y creer plenamente en mí.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por regalarme la vida, una familia maravillosa, amigos sinceros, oportunidades para superarme personal y profesionalmente y la fortaleza para afrontar los retos de la vida.

A mi familia por su amor infinito y su apoyo incondicional durante mi formación académica.
A mis amigos y compañeros de la universidad, quienes han sido mi respaldo durante toda la carrera.

A mi asesora, por sus orientaciones en el desarrollo de la presente investigación.
A los docentes de las asignaturas de investigación, quienes aportaron valiosos conocimientos para diseñar, ejecutar y culminar el presente estudio.

Índice

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción	7
Revisión de literatura	9
Materiales y métodos.....	19
Resultados	26
Discusión	30
Conclusiones	32
Recomendaciones.....	32
Referencias.....	33
Anexos	38

Resumen

Una de las principales deficiencias en el nivel de Educación Secundaria es la producción de textos escritos y aún más la redacción académica de textos de tipo argumentativo. En este contexto, se llevó a cabo una investigación con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa de San Miguel, Cajamarca. Para ello, se empleó el enfoque cuantitativo, el tipo de investigación fue básico y el diseño, descriptivo propositivo. La técnica de investigación fue la psicometría y el instrumento, la «Escala Likert para evaluar la redacción académica de textos argumentativos», la cual fue aplicada a una muestra de 52 estudiantes seleccionados mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia. Como resultado del diagnóstico, se encontró que la mayoría de los estudiantes tienen un bajo nivel de redacción académica de textos argumentativos, ya que solo un pequeño porcentaje de ellos alcanza el nivel esperado. Ante ello, se diseñó una propuesta didáctica fundamentada en la teoría de la argumentación, en el modelo sociocognitivo pragmatolingüístico y didáctico de la escritura Didactext, la teoría del aprendizaje sociocultural y la teoría del conectivismo. Se concluyó que, si bien es cierto que la población señalada manifiesta un deficiente dominio de la redacción académica de textos argumentativos, esto puede ser superado integrando la escritura colaborativa digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: escritura, aprendizaje activo, tecnología de la información, educación básica.

Abstract

One of the main deficiencies at the Secondary Education level is the production of written texts and even more so the academic writing of argumentative texts. In this context, an investigation was carried out with the objective of designing a didactic proposal of digital collaborative writing to develop the academic writing of argumentative texts in third grade students of Secondary Education of an educational institution in San Miguel, Cajamarca. For this, the quantitative approach was used, the type of research was basic and the design was descriptive and proactive. The research technique was psychometrics and the instrument, the «Likert Scale to evaluate the academic writing of argumentative texts», which was applied to a sample of 52 students selected by means of the non-probabilistic convenience sampling technique. As a result of the diagnosis, it was found that most of the students have a low level of academic writing of argumentative texts, since only a small percentage of them reaches the expected level. Given this, a didactic proposal was designed based on the theory of argumentation, on the pragmatolinguistic and didactic sociocognitive model of Didactext writing, the theory of sociocultural learning and the theory of connectivism. It was concluded that, although it is true that the population indicated shows a poor command of academic writing of argumentative texts, this can be overcome by integrating digital collaborative writing in the teaching-learning process.

Keywords: writing, active learning, information technology, basic education.

Introducción

En la actualidad, la participación de los ciudadanos en las prácticas letradas se ha convertido en una necesidad fundamental. Cada vez, es más necesaria la formación de personas capaces de involucrarse activamente en la sociedad, analizando los problemas y asumiendo posturas críticas con base en una argumentación eficaz. Paralelamente, se espera que las personas participen activamente en la producción de nuevos conocimientos. Sin embargo, desafortunadamente, la realidad en cuanto a la competencia escrita de los estudiantes, principalmente para elaborar textos académicos argumentativos, está muy por debajo del nivel esperado. Esto pone de manifiesto que la escritura es un proceso complejo que requiere la integración de múltiples capacidades (como la comprensión de textos) y estrategias, además que pone en juego todas las dimensiones lingüísticas: fonológica, léxico-semántica, morfosintáctica y pragmática. En este contexto, las investigaciones realizadas tanto a nivel nacional como internacional evidencian que los estudiantes de los diferentes niveles educativos, particularmente de Educación Secundaria, manifiestan dificultades en la redacción de textos de carácter argumentativo.

A nivel mundial, en el último examen PISA 2018, se evaluó el nivel de comprensión lectora, actividad estrechamente vinculada con la producción de textos, en estudiantes de 15 años de 79 países. Los resultados evidenciaron que más del 50 %, alcanzó resultados por debajo de la medida promedio (Ministerio de Educación, 2018); es decir, tienen un nivel deficiente en comprensión de textos. En el caso de Perú, a pesar de evidenciar una mejora en los últimos años, solo el 1% obtuvo buenos resultados, ubicándose en los niveles 5 y 6 de dicha prueba, mostrando capacidad para comprender textos extensos, tratar conceptos abstractos, y establecer la distinción entre hechos y opinión (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018). Considerando que la comprensión lectora es un factor influyente en la competencia escrita, se puede deducir que el déficit de comprensión lectora afecta de manera negativa el proceso de producción escrita de los estudiantes.

Respecto a la producción de textos escritos, se cuenta con el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), aplicado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (2016). Esta prueba evaluó el nivel de escritura de estudiantes de tercer y sexto grado de primaria de 15 países latinoamericanos y un estado de México. Se observó que los estudiantes de sexto grado alcanzan un nivel por sobre la media, mostrando un dominio mayoritario de la dimensión referida a los elementos de la estructura textual. Si bien es cierto que se percibió una mejora con respecto al estudio anterior, se identificó que el principal desafío en la enseñanza de la producción escrita es el refuerzo de la dimensión discursiva del texto.

A nivel nacional, se tiene como principal referente a la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM), realizada en el 2018. Esta prueba estandarizada fue aplicada a una muestra representativa de estudiantes, tanto de colegios públicos como privados. Entre los aspectos evaluados, se consideró la competencia “escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, planteada en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) (Ministerio de Educación, 2016). La prueba se aplicó en estudiantes de segundo grado de secundaria y se evaluaron tres capacidades: la primera referida a la adecuación del texto a la situación comunicativa (propósito, género textual, registro, etc.); la segunda, a la organización y desarrollo de ideas con coherencia y cohesión; y la tercera, relacionada con el uso adecuado de las convenciones del lenguaje escrito (puntuación, tildación, uso de grafías, etc.). Para ello, se solicitó a los estudiantes escribir un texto de cada tipo: narrativo, descriptivo y argumentativo. Como resultado se obtuvo que solo el 20,2% de los estudiantes alcanza el nivel de aprendizaje esperado en escritura, mientras que cerca del 80% se encuentra en los niveles en inicio y en proceso. Ante esto, el Ministerio de

Educación (2018) sugiere que se enseñe a escribir a partir de situaciones comunicativas, distintos tipos de textos y géneros, se promueva la motivación hacia la escritura, y se enseñe a planificar y revisar sus producciones escritas. De manera similar, Cortez (2021) realizó una investigación descriptiva para conocer el nivel de dominio de la producción de textos argumentativos en estudiantes de segundo grado de secundaria de un colegio de la ciudad de Chiclayo. Como resultado se obtuvo que estos presentan un nivel de dominio deficiente con respecto a la producción de textos argumentativos, siendo sus principales limitaciones el seguimiento de un proceso de escritura (omiten las fases de planificación y revisión). Además, los productos textuales carecen de coherencia y cohesión y no se adecúan a la estructura textual argumentativa.

A nivel regional, la redacción académica de textos argumentativos ha sido escasamente estudiada; no obstante, en las pocas investigaciones encontradas se evidencia claramente la dificultad antes descrita. En esta línea, Quispe (2019) realizó un estudio con los discentes de tercer grado del Colegio de Alto Rendimiento (COAR) de Cajamarca. Los resultados del pretest demostraron que para la producción de textos expositivos solo el 15% de estudiantes alcanzó el nivel Satisfactorio; mientras que, para la producción de textos argumentativos, apenas el 5% alcanzó dicho nivel. Asimismo, la investigación de Ramírez (2018) concluyó que los estudiantes de un colegio de la provincia de San Miguel presentan un bajo nivel de rendimiento en la producción de textos, sobre todo en los criterios referidos al uso adecuado de la ortografía, argumentación, coherencia, cohesión y adecuación.

Contextualizando la investigación en una institución educativa pública ubicada en la provincia San Miguel, región Cajamarca, se observó que los estudiantes de tercer grado de nivel secundaria presentan serias dificultades en la redacción académica de textos argumentativos. Entre las principales manifestaciones se identificaron: ausencia de seguimiento del proceso de escritura (omisión de las fases de planificación y revisión), ineficiente empleo de las reglas gramaticales y ortográficas, escaso empleo de referentes lingüísticos y conectores discursivos, además del desconocimiento de la estructura textual argumentativa, ausencia de elementos de pensamiento crítico y la aportación de argumentos pertinentes, suficientes y aceptables, manejo inapropiado de las fuentes de información al emplearlo sin la debida citación y referenciación bibliográfica. En suma, los estudiantes no logran producir un texto argumentativo que cumpla con los criterios de calidad.

Las causas de esta problemática son múltiples. En cuanto a los factores pedagógicos, se notó que los docentes emplean metodologías inadecuadas para enseñanza de la producción de textos que no despiertan el interés y motivación del estudiante por aprender, además, no contemplan las fases de escritura y emplean escasas herramientas digitales que faciliten la actividad. Asimismo, se observó que las características del entorno inmediato influyen en el desarrollo de dicha destreza. Entre ellos están el bajo nivel de instrucción de los padres, la deficiente motivación hacia las prácticas letradas y el escaso incentivo por parte de la comunidad para la producción de textos en los niños y adolescentes. A ello, se le suma el escaso hábito lector y el deficiente nivel en comprensión de textos por parte de los estudiantes, lo cual dificulta la apropiación del código escrito y genera dificultades para organizar y expresar sus ideas, pensamientos, opiniones, etc. de manera escrita.

En consecuencia, los estudiantes no desarrollan sus aprendizajes de manera óptima, sobre todo en el área de comunicación. Además, al no poder argumentar de manera escrita, no participa en debates en el aula y no desarrolla su pensamiento crítico. Ello se verá reflejado en una actitud pasiva y poco participativa en los distintos aspectos sociales, dificultando su participación ciudadana activa. Por otro lado, tendrán una enorme dificultad para desenvolverse en la educación superior universitaria, donde la producción de textos académicos expositivos y sobre todo argumentativos es una necesidad inherente. De manera general, el deficiente nivel

de la competencia escrita de textos argumentativos repercute negativamente tanto en el desarrollo personal, como profesional y social de la persona.

Por todo lo expuesto, se formuló el siguiente problema general: ¿cómo mejorar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca? Para dar solución a este problema se planteó el siguiente objetivo general: diseñar una propuesta didáctica de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca; y como objetivos específicos: 1) medir el nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca; y 2) determinar las características de la propuesta de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca. En este sentido, después de un diagnóstico se diseñó una propuesta didáctica innovadora aprovechando las virtudes del trabajo colaborativo y el uso de las TIC para la escritura, integrando enfoques actuales sobre la enseñanza de la redacción académica y la argumentación escrita.

La presente investigación se justifica desde cuatro aspectos establecidos por Fuentes et al. (2020): teórico, práctico, metodológico y social. Teóricamente, este estudio se justifica porque presenta un marco teórico sustancial y se fundamenta en teorías como el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico Didactext; la teoría de la argumentación; la teoría del trabajo colaborativo y la teoría del conectivismo. Desde el punto de vista práctico, este estudio es importante; ya que, permite resolver un problema educativo que es el deficiente dominio de la redacción académica de textos argumentativos mediante una propuesta didáctica innovadora que integra el trabajo colaborativo con herramientas digitales para la escritura. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación es importante porque emplea métodos, procedimientos y técnicas adecuadas, así como un instrumento de investigación válido y confiable que puede servir a posteriores estudios. Finalmente, la investigación se justifica desde la perspectiva social, ya que los beneficiarios directos son los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca. De esta manera, se les prepara en las competencias necesarias para la vida, para seguir estudios superiores y afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. Por lo tanto, esta investigación favorece a su desarrollo y desenvolvimiento personal, profesional y social.

Revisión de literatura

A continuación, se sistematizan los principales estudios que demuestran la efectividad de los programas o secuencias didácticas de escritura colaborativa con herramientas digitales en el desarrollo de la redacción académica de textos argumentativos.

En el plano internacional, Macías y Silva (2018) llevaron a cabo una investigación-acción en un centro educativo colombiano. Como objetivos se plantearon: identificar las características de los textos producidos por los estudiantes; elaborar una propuesta mediada por recursos tecnológicos para fortalecer la producción de textos argumentativos y revisar el impacto de dichos recursos en el proceso de escritura. Como resultado se obtuvo que los estudiantes poseen limitaciones en la producción textual argumentativa sobre todo en los aspectos relacionados con la estructuración del texto en párrafos, uso de signos ortográficos, cohesión de ideas y adecuación a la superestructura. Ante ello, se planteó una propuesta fundamentada en la metodología del trabajo colaborativo, empleando herramientas informáticas como *Mindomo*, la cual tuvo un impacto positivo en la producción de textos

argumentativos. En conclusión, la propuesta indicada permitió a los estudiantes dinamizar el proceso de escritura y producir textos coherentes, cohesionados y adecuados al contexto y propósito comunicativo. Por lo tanto, este estudio demuestra la pertinencia de enseñar a escribir mediante herramientas digitales y estrategias didácticas colaborativas.

De manera similar, Mateo-Girona et al. (2021) afirman que las TIC son herramientas muy importantes para fortalecer las habilidades escriturales, pasando de una metodología de enseñanza pasiva a una interactiva y colaborativa. Es así como desarrollaron un estudio de tipo investigación-acción en una universidad de Colombia. El objetivo fue plantear herramientas digitales para el adecuado desarrollo de la competencia argumentativa, empleando las fases de escritura planteadas por el modelo de escritura Didactext. Los resultados mostraron que las herramientas *Kialo* e *Essay Maps* favorecen la escritura de textos argumentativos; puesto que permiten estructurar el texto (introducción, cuerpo argumentativo y conclusión) y construir adecuadamente los párrafos argumentativos (idea principal e ideas secundarias), además de agilizar los procesos de planificación y textualización. Entonces, la vinculación de esa investigación con el presente estudio radica en proponer el empleo de recursos TIC para la enseñanza-aprendizaje de la composición de textos argumentativos siguiendo el modelo de escritura Didactext.

También, Duque et al. (2021) realizaron un estudio cuantitativo con la metodología de investigación acción participativa con el objetivo de determinar cómo las wikis (entornos de escritura colaborativa digital) favorecen el desarrollo de destrezas argumentativas en estudiantes de educación básica de una institución educativa pública colombiana. Antes de la intervención, los resultados mostraron que los discentes presentan un nivel deficiente de comprensión y producción de textos argumentativos, manifestando dificultades para identificar las ideas principales, secundarias, conectores y conclusiones, así como para formularlas adecuadamente al momento de redactar un texto propio. No obstante, después de la intervención didáctica, los resultados mejoraron de manera significativa, pues el mayor porcentaje de los evaluados alcanzó el nivel *satisfactorio*. En conclusión, se determinó que la implementación de una unidad didáctica basada en el trabajo colaborativo a través de una wiki permite desarrollar las competencias argumentativas, favoreciendo el desarrollo de lectores y escritores críticos.

En el ámbito nacional, Sánchez (2021) desarrolló una investigación cuantitativa con diseño cuasiexperimental en la ciudad de Trujillo. Su objetivo fue determinar si las herramientas colaborativas virtuales, como *Google Drive*, *Padlet*, *Canva* y *Zoom*, favorecen la producción escrita de textos en estudiantes de nivel secundario. Los resultados fueron favorables, evidenciando una mejora significativa en los textos producidos por los estudiantes tras la aplicación de los talleres. Se concluyó que las herramientas virtuales de trabajo colaborativo son un recurso efectivo para fortalecer la producción de textos escritos. Por lo tanto, el diseño e implementación de propuestas didácticas que integren la escritura colaborativa con herramientas de la Web 2.0 y sigan un proceso de escritura (acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura y edición) es de suma utilidad para desarrollar la competencia escrita de los estudiantes de educación secundaria.

En la ciudad de Lima, Chero (2021) en su investigación cuantitativa de diseño cuasiexperimental determinó el impacto del trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de Educación Secundaria. Para ello, primero se aplicó un pretest, el cual permitió conocer que más del 70 % de los discentes evaluados no logran el nivel esperado en producción de textos argumentativos; ya que no adecúan el contenido a la superestructura textual ni lo organizan la información de manera coherente. Además, evidencian una débil e inadecuada conexión entre sintagmas y oraciones. No obstante, tras aplicar un programa basado en el trabajo colaborativo virtual, se observó un logro significativo de la producción de textos de carácter argumentativo, logrando mejorar en los tres niveles del

texto: micro, macro y superestructura. Por lo tanto, se corrobora la significancia de promover la escritura colaborativa mediante herramientas TIC.

Igualmente, Utani (2020) realizó una investigación cuantitativa con diseño experimental con el objetivo de determinar el efecto de la aplicación de herramientas digitales para potenciar habilidades argumentativas en estudiantes de Educación Básica de un colegio ubicado en Callao, Perú. Para ello, se diseñó y aplicó un programa siguiendo las siguientes fases: motivación problemática, mediante organizadores visuales, imágenes y videos; discusión del tema, con actividades de reclamo, orden, soporte y refutación; desarrollo de la redacción argumentativa y análisis del texto (contenido, estructura, efectividad, estilo y lenguaje). Como resultado se obtuvo la existencia de efectos positivos al usar recursos digitales para la mejora de habilidades argumentativas científicas, en las dimensiones: pragmática, retórica, teórica y lógica. En este sentido, la relación existente entre este estudio y la presente investigación es la relevancia de integrar herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la argumentación escrita en estudiantes de Educación Secundaria.

Asimismo, Chura y Villacorta (2022) ejecutaron un estudio experimental con estudiantes de VII ciclo de Educación Básica en un centro educativo de Tacna. Su objetivo fue determinar el impacto del empleo del blog en la producción de textos argumentativos. Antes de aplicar el programa, los estudiantes demostraron dificultades para escribir un texto argumentativo, ya que el 66 % se ubicó en el nivel de *inicio* y solo el 3 % alcanzó el nivel *satisfactorio*. Las dificultades más notorias estuvieron en relación con la estructura del texto argumentativo, las propiedades textuales, las estrategias argumentativas y el empleo de citas y referencias. En contraste, después de la experimentación con los talleres basados en el empleo del aplicativo *Blogger* (herramienta digital interactiva) se evidenciaron mejoras en todas las dimensiones evaluadas, logrando que el 62 % alcanzara el nivel *satisfactorio*. Por lo tanto, concluyeron que el blog es un espacio óptimo para la enseñanza-aprendizaje de los procesos de escritura, así como para difundir los productos textuales de los estudiantes; promoviendo de esta manera la motivación e interés hacia la producción de textos.

Por último, en el ámbito regional, Ramírez (2018) desarrolló una investigación cuantitativa con diseño descriptivo-propositivo en estudiantes de un colegio de San Miguel, Cajamarca. El objetivo fue proponer una estrategia didáctica utilizando las TIC para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción de textos. En el diagnóstico, se obtuvo como resultado que los estudiantes presentan bajo rendimiento en la producción de textos, principalmente en los criterios de ortografía, argumentación, coherencia, cohesión y adecuación. A partir de ese diagnóstico se propuso el uso de la plataforma social educativa *Edmodo*, la cual permite la interacción entre docente y estudiantes con el fin de fortalecer la creatividad, autonomía e interacción tanto con sus compañeros como con sus docentes. Este estudio permite; por un lado, comprender la problemática en una institución similar a la del presente estudio y; por otro, resaltar la importancia y necesidad de integrar herramientas tecnológicas en la didáctica de la escritura.

En seguida, se desarrollan los principales aportes teóricos que sustentan la presente investigación y permiten comprender cada una de las variables.

Redacción académica de textos argumentativos

En la actualidad, la sociedad del conocimiento demanda en mayor medida el desarrollo de la competencia escrita en niños y adolescentes (Hidalgo y García, 2008). De modo que, la redacción académica cumple un rol esencial en los espacios educativos. Sant (2020) afirma que la redacción académica se entiende en contraste con la redacción literaria. Es decir, esta consiste en la escritura de textos empleados en el ámbito académico que transmiten información precisa y objetiva sobre algo y se desliga de la producción de textos estéticos e innovadores que pueden

ser interpretados en más de un sentido. Asimismo, Carranza y Pérez (2021) definen al texto académico como aquel que se caracteriza por presentar información objetiva sobre un determinado tema, por contener diversas voces (la voz del escritor y la de los autores revisados) a través del mecanismo de intertextualidad con la debida citación de la información. Por consiguiente, se puede definir a la redacción académica como un tipo de escritura propia de la academia, que aborda una temática de manera objetiva y estructurada, empleando un estilo formal y un registro lingüístico estándar.

Entre sus características destacan: la claridad, la concisión y la sencillez (Sandoval, 2018). La primera consiste en que las ideas que conforman el texto sean expuestas de manera transparente y se organicen de manera sistemática y ordenada, con construcciones sintácticas correctas y vocabulario sencillo. La segunda consiste en emplear un vocabulario preciso para expresar lo que se quiere decir, sin caer en redundancias y excesos de palabras que pueden generar ambigüedades e imprecisiones. Finalmente, la sencillez implica emplear palabras de uso común y evitar las palabras rebuscadas o, por el contrario, vulgares. Por su parte, Álvarez (2020) postula que la redacción académica se caracteriza por tener un registro culto, debe respetar las normas previamente establecidas, a sabiendas de que se emplea términos técnicos o especializados en el tema a tratar, rigor y precisión en las construcciones sintácticas y riqueza de vocabulario, con prescindencia total del lenguaje coloquial y con ello, adecuarse a lo que se desea comunicar.

Es importante destacar que la redacción académica se sostiene sobre seis pilares fundamentales: objetividad, contextualización, intertextualidad, eliminación de prejuicios, información y argumentación, e integridad (Álvarez, 2020). El primero señala que la redacción de un texto académico requiere información veraz, es decir, evitar la emisión de criterios subjetivos o el empleo de la primera persona al escribir; puesto que podría perder validez la información emitida. Al contrario, se recomienda el uso de fundamentos con empleo de evidencias y argumentos sustentados en fuentes confiables. El segundo indica que en la redacción de un texto académico se debe contextualizar teniendo en cuenta el tema desarrollado, la realidad próxima y lo concerniente a ella. El tercero expresa que un discurso académico debe poseer voces de otros autores, quienes servirán de fundamento mediante citas y referencias. El cuarto denota que debe suprimirse cualquier tipo de prejuicio (dogmatismos, autoritarismos, etnocentrismos y subjetivismos); puesto que, le resta objetividad y, por consiguiente, validez. El quinto manifiesta que la redacción académica tiene como características: el uso de estrategias discursivas y el registro de habla formal con el fin de mostrar datos objetivos. Por último, en cuanto a la integridad, se puede decir que está conformada por los cinco pilares anteriores sumado a ello los criterios de veracidad y objetividad, guiados por el proceso científico.

Por consiguiente, cabe resaltar que la redacción o escritura es un proceso complejo que implica habilidades de pensamiento superior, así como de una enseñanza planificada. Por ello, existen varias teorías y modelos que pretenden explicar el fenómeno de la escritura y su proceso. De manera especial, en las últimas décadas del siglo XX, se experimentó un desarrollo notable y progresivo en el estudio científico de esta, algunos centrados en el producto (características y finalidades de los textos) y otros en el proceso que se lleva a cabo durante su producción.

Uno de los modelos más destacados sobre el proceso de escritura es el de Flower y Hayes (1980), el cual se fundamenta en la psicología cognitiva. Desde esta óptica se plantea que, en el proceso de escritura, además de conocimientos lingüísticos y culturales, intervienen ciertos elementos como la memoria, la motivación y los procesos cognitivos, entre ellos, la interpretación textual, la reflexión y la textualización. En esta línea, el proceso de escritura comprende tres grandes operaciones cognitivas: planificación, textualización y revisión. Siguiendo una línea similar, Beaugrande y Dressler (1997) consideran a la producción de textos como una actividad compleja de creación en la que se aplican elementos de la sociolingüística,

la psicología cognitiva y la lingüística textual. En relación con estas últimas, los autores sostienen que el texto es un acontecimiento comunicativo que necesariamente debe cumplir siete normas de textualidad: coherencia, cohesión, intertextualidad, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e informatividad. Dicho de otro modo, la producción de un texto implica el seguimiento de ciertos procesos cognitivos y el cumplimiento de determinadas condiciones comunicativas según el contexto en el cual se lleva a cabo (Álvarez y Ramírez, 2006).

En definitiva, la escritura es una operación verdaderamente compleja; puesto que involucra múltiples y variados procesos cognitivos, relacionados tanto con la producción o redacción textual, como también relacionados con la planificación y revisión del texto (Hayes y Flower, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Beaugrande y Dressler, 1982). Por lo cual se puede decir que la tarea de escritura demanda un gran coste, tanto de autorregulación como de un esfuerzo cognitivo, que permita organizar y dirigir los diversos y complejos procesos cognitivos de planificación, redacción o edición y de revisión del texto. En la planificación, el escritor forma una representación mental de la información que contendrá su texto, por lo cual, implica plantearse el objetivo de escritura, generar ideas y organizarlas de acuerdo con las necesidades y el género textual. En la etapa de textualización, el escritor recupera información de la memoria, la evalúa y si es adecuada la vierte en el escrito, es decir, la redacta aplicando las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. Por último, la revisión implica una reflexión constante tanto del proceso como del producto, para evaluar y de ser necesario corregir (Álvarez y Ramírez, 2006). En este modelo se recalca la importancia de las operaciones de planificación y evaluación, ya que se consideran transversales a todo el proceso de escritura.

Si bien, los modelos expuestos son importantes y permiten comprender el proceso de escritura, para la propuesta didáctica que se plantea en el presente estudio, se prioriza los postulados del modelo Didactext, ya que este, de cierto modo, se nutre de los anteriores y plantea una visión más completa e integrada de las operaciones y condiciones que dicho proceso. Este es un modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico que explica el proceso de producción de un texto escrito. Fue planteado por el Grupo Didactext en 2003 y reformulado en 2015. Toma como punto de partida los principales aportes de las teorías cognitivas, sociales y lingüísticas (Álvarez & Ramírez, 2006) y concibe la producción del texto como un macroproceso en el que se interrelacionan factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, físicos (visomotores), discursivos, semánticos, pragmáticos, verbales y didácticos (Didactext, 2003). Además, se proyecta a la didáctica, es decir, se interesa por explicar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos académicos. Es sociocognitivo porque, modificando al modelo de Hayes, considera, por un lado, la cultura y los contextos específicos donde se lleva a cabo la producción del texto y, por otro lado, explica los procesos cognitivos presentes en la producción textual. Asimismo, es pragmalingüístico, ya que explica la escritura considerando los aspectos culturales y contextuales que la enmarcan. Finalmente, el enfoque didáctico del modelo se sustenta en la reflexión para actuar de manera adecuada teniendo en cuenta tanto a la enseñanza como al aprendizaje buscando una mejora y transformación de la realidad práctica.

Desde este enfoque, la escritura comprende tres dimensiones representadas por círculos concéntricos recurrentes, cuyos elementos influyen de forma continua y alternada en la producción escrita de un texto (Grupo Didactext, 2015). El primer círculo, de afuera hacia adentro, corresponde a la *cultura* como el elemento marco que envuelve toda producción y en el que están presentes cada una de las esferas de la praxis humana. Integra las normas, las creencias, los valores, los sistemas de escritura y de numeración, el lenguaje, las normas de textualidad, las formas y los procesos de escritura, las representaciones, las experiencias históricas e ideológicas, entre otros, que son resultado de convenciones socioculturales

adoptadas por una colectividad de las que el individuo hace uso e incorpora a su memoria y los emplea para desarrollarse en relación con el mundo. El segundo, correspondiente al *contexto de producción*, alude al conjunto de factores temporales, locales, culturales y sociales que conforman el medio en el que se desarrolla el acto de comunicación. Por lo tanto, este círculo toma en cuenta: el contexto social, el cultural, el situacional de la comunicación y el contexto físico. Por último, el tercer círculo considera al *individuo* teniendo en cuenta los procesos y las estrategias de escritura que el sujeto emplea para construir sentidos. En este nivel se tienen en cuenta tres elementos: la memoria (conocimientos individuales y colectivos), motivación, emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas.

Además, desde esa perspectiva el proceso de escritura comprende seis fases: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición, y presentación oral. La primera, implica un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten familiarizarse con el género discursivo académico que se va a escribir y la investigación del tema en fuentes confiables recogiendo la información necesaria para la redacción del texto. La segunda, consiste en definir el tema, la intención comunicativa, el tipo de texto, el género discursivo y el destinatario y organizar la información recolectada en función de la estructura textual y el propósito comunicativo. Para ello, se pueden emplear estrategias de aprendizaje como esquemas, fichas, mapas mentales, entre otros.

En la tercera, el escritor ordena la información y redacta el primer borrador del texto teniendo en cuenta la organización interna de carácter semántico (coherencia) y la organización externa de carácter estructural (cohesión). Esta actividad está regida por las normas de textualidad y por los aspectos textuales. La cuarta fase consiste en identificar si el texto cumple los indicadores textuales de calidad. Este es un proceso recurrente en la escritura e implica volver a planificar y escribir. Supone operaciones mentales como adición, supresión, sustitución y reorganización. En la quinta, se examina el texto y se adecúa a las normas ortotipográficas. Por último, la sexta fase consiste en dar a conocer de manera formal el producto (texto) ante un auditorio. Cabe resaltar que estas fases o etapas constituyen un proceso recursivo y no lineal.

Como se señaló con anterioridad, la producción de textos, particularmente la redacción académica, requiere una serie de competencias, entre ellas, el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas, el seguimiento de un proceso y el conocimiento de las normas de textualidad. Es decir, el texto como producto del proceso de escritura debe cumplir con ciertos criterios e indicadores de calidad para garantizar la efectividad de la comunicación. Desde el enfoque de la lingüística textual, Beaugrande y Dressler (1997) plantean que un texto es un suceso comunicativo que necesariamente debe cumplir siete normas (coherencia, cohesión, intertextualidad, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e informatividad) y tres principios regulativos (eficacia, efectividad y adecuación) para ser considerado como tal. Estas explican la manera en la que se conectan los elementos del texto: mediante dependencias gramaticales y conceptuales (cohesión y coherencia); mediante dependencias entre interlocutores (intencionalidad y aceptabilidad), el grado de novedad (informatividad), adecuación al contexto (situacionalidad) y su relación con otros textos (intertextualidad) (Franco, 2004). En síntesis, este modelo considera elementos externos e internos tanto del escritor como del texto.

Cabe precisar que en la presente investigación se brinda mayor preponderancia a cuatro de los criterios manifestados anteriormente. En primer lugar, la *cohesión* atiende al aspecto lingüístico del texto, estableciendo conexiones entre sus elementos: sintagmas, oraciones, párrafos, capítulos, etc. para evitar ambigüedades que atenten contra la comprensión del texto por parte del receptor (Beaugrande & Dressler, 1997). Algunos de los mecanismos de cohesión textual son las repeticiones, paralelismo, paráfrasis, elisión, tiempo y aspectos verbales,

conexión y entonación, además del empleo adecuado de las normas gramaticales y ortográficas. En segundo lugar, la *coherencia* regula que las secuencias lingüísticas tengan sentido tanto en el nivel interno del texto (coherencia local y global) como en relación con los referentes externos. La *intertextualidad* tiene que ver con la interrelación del texto con otros anteriores que le dan sustento y facilitan su comprensión. Finalmente, la *adecuación* busca equilibrar los criterios de la textualidad y su uso en el texto y la situación comunicativa. Es decir, consiste en que las características del texto respondan al contexto de la situación comunicativa, teniendo en cuenta a los interlocutores, sus propósitos y el contexto sociocultural en que se enmarca.

Por lo que respecta a la argumentación, en la sociedad actual, es evidente la necesidad de formar la competencia argumentativa de los discentes; puesto que esta posee especial relevancia en el desarrollo del pensamiento en el ámbito académico y social (Torres et al., 2018). Se puede definir a la argumentación como una destreza compleja que pertenece a los procesos superiores del pensamiento, supone la conservación de una postura determinada y saber sostenerla mediante premisas lógicas y razonadas. Además, supone comprender el punto de vista de los demás y si es necesario enjuiciarlo y modificarlo empleando estrategias discursivas pertinentes para lograr que cambien de opinión (García, 2015; Álvarez, 1997). Siguiendo la misma línea, el modelo de Toulmin, señala que la argumentación se puede definir como una actividad compleja; ya que en ella convergen diversos elementos tales como premisas interrelacionadas, probables refutaciones y pruebas que culminan en una conclusión (Trujillo, 2007). En definitiva, argumentar no es una tarea sencilla, requiere múltiples procesos cognitivos para asumir y defender una postura.

Según Obando (2013), el modelo de Toulmin desarrolla la estructura del argumento ideal compuesto por seis elementos: aserción, evidencia, garantía, respaldo, cualificador modal y refutación o reserva; los cuales facilitan el análisis y producción de argumentos. El primer elemento constituye la tesis, asunto o hipótesis que se pretende demostrar, asumiendo una postura respecto a un tema. El segundo está conformado por datos o hechos que sustentan la conclusión o tesis. Estos pueden ser: citas, reportes, datos estadísticos, evidencias físicas, entre otros. El tercero permite vincular la evidencia con la aserción, estableciendo de esta manera una línea argumental efectiva. El cuarto apoya a la garantía y puede estar basado en datos estadísticos, citas, testimonios orales, ejemplos, etc. El quinto evalúa el grado de certeza y probabilidad de la aserción. Por último, la refutación o reserva son las posibles objeciones que se pueden establecer acerca de la aserción. En resumen, el modelo se explica de la siguiente manera: sobre la base de una evidencia (datos), se plantea una aserción (tesis). Se conectan los datos con la aserción mediante una garantía (justificación) y se sustenta con un fundamento de carácter teórico, práctico o experimental denominado respaldo. Los cualificadores modales (en efecto, posiblemente) señalan la certeza y probabilidad de la aserción. Por último, se tienen en cuenta las refutaciones u objeciones (Rodríguez, 2004).

Después de definir qué es la argumentación, conviene precisar qué es el texto argumentativo. Usualmente, este tipo de texto es definido como aquel que comunica una postura frente a un tema o situación determinada y tiene como finalidad brindar una opinión para convencer al destinatario mediante razones, argumentos o evidencias que comprueben la certeza de dicha postura (Cardona, 2008; Fuentes & Farlora, 2019). De manera similar, Lo Cascio (1998) indica que un texto argumentativo busca convencer al interlocutor acerca de un tema; para lo cual, presenta ciertos elementos: una *tesis*, un *protagonista* que enuncia los argumentos, un *antagonista* (público) al que se pretende persuadir, *razonamientos lógicos* presentados mediante argumentos, datos o hechos que respaldan la tesis y una *conclusión* que sintetiza el tema y argumentos presentados.

Para lograr que la argumentación sea efectiva, es necesario el uso de estrategias discursivas. Al respecto, Jiménez y Vega (2018) clasificaron tres tipos de estrategias

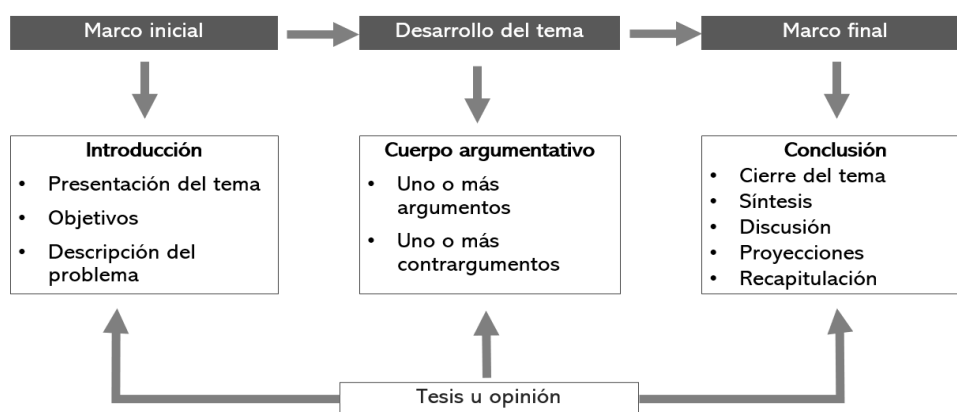
argumentativas según el tipo de investigación. El primero, centrado en las justificaciones basadas en atributos esenciales. Aquí se encuentran los argumentos de autoridad, descripción, comparación, analogía y generalización. El segundo, corresponde a las justificaciones basadas en los hechos y está conformada por estrategias como la anticipación, la narración y la causalidad, cuya evidencia principal es un hecho. Por último, las justificaciones basadas en las afirmaciones del interlocutor como la oposición (manifestación de discordancia) y la propuesta alternativa (negociación para solucionar un problema).

Además, la organización del contenido del texto requiere el empleo de mecanismos discursivos y lingüísticos que permiten sistematizar la información de manera lógica (Ruíz, 2014), es decir, mecanismos que aseguren la cohesión y coherencia del texto. Entre estos mecanismos se encuentran los marcadores textuales que, si bien no tienen sintáctica, su función es guiar el ordenamiento de las ideas que componen el discurso; es decir, organizar el texto, dotándolo de orden, claridad, y, por ende, coherencia (Errázuriz, 2014). En este contexto, Errázuriz (2012) los clasifica en tres grupos: a) los marcadores de inicios tienen la función de introducir un tópico o tema (con respecto a, en relación con, según, en mi opinión, etc.); b) los marcadores de continuación permiten el desarrollo de un tema y pueden ser de adición (además, asimismo, también, etc.), continuidad (desde luego, ciertamente, definitivamente, etc.), orden, conformidad (es decir, por ende, por lo tanto, etc.) y disconformidad (en cambio, no obstante, por el contrario, etc.); por último, c) los marcadores de cierre que se emplean para presentar un síntesis o conclusión (en definitiva, en resumen, en conclusión, para terminar, etc.).

Otro aspecto relevante que se debe tener en cuenta sobre el texto argumentativo es su organización estructural. Teniendo en cuenta las características de la estructura retórica argumentativa, se plantea que la argumentación comprende los siguientes elementos: tesis, premisas, argumentos y conclusión (Errázuriz, 2014; Chura & Villacorta, 2022). De manera similar, Moreno y Villalobos (2008) sostiene que, con la finalidad de orientar la enseñanza-aprendizaje del texto argumentativo, se considera que los elementos que componen la estructura textual son los siguientes: introducción, cuerpo argumentativo y conclusión. En la primera, se presenta y contextualiza el tema mediante datos relevantes que despierten el interés de los lectores. Además, anuncia la tesis, la cual es una afirmación que manifiesta el punto de vista postura del escritor (Díaz, 2014). En el segundo, integra los párrafos que sustentan la tesis; es decir, los argumentos y razones que demuestran la veracidad de la postura a favor o en contra, empleando evidencias que pueden ser datos estadísticos, citas de autoridad, ejemplos, entre otros. Por último, la conclusión recapitula los argumentos y reafirma la tesis. También, puede plantearse a modo de reflexión y recomendación para afrontar la problemática tratada. A continuación, se presenta de manera gráfica la estructura del texto argumentativo según Errázuriz (2014):

Figura 1

Esquema del texto argumentativo



Nota. Esta figura muestra los elementos de la estructura textual argumentativa y la relación de cada uno de ellos con la tesis u opinión. Fuente: Errázuriz (2014).

Teniendo en cuenta los autores citados, se puede decir que la redacción académica de textos argumentativos se define conceptualmente como una práctica desarrollada en el ámbito educativo; implica la elaboración de un discurso que tiene como propósito convencer al lector sobre una postura frente a un tema determinado, mediante razones o argumentos. Dicha actividad supone el seguimiento de un proceso (acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión, edición y presentación oral) para asegurar que el producto textual sea coherente, cohesionado, intertextualizado y adecuado a la situación y propósito comunicativo.

Propuesta didáctica de escritura colaborativa digital

A continuación, se explican las teorías que sustentan la variable escritura colaborativa digital. Para ello, se iniciará por definir las de manera separada: por un lado, escritura colaborativa, y por otro, escritura digital. Esto con el propósito de llegar a establecer una definición más completa de la variable indicada.

En cuanto a la escritura colaborativa, según diversos autores, esta consiste en la elaboración de un texto por un grupo de dos o más personas que comparten metas y responsabilidades durante las fases que comprende el proceso de escritura (Colen y Petelin, 2004; McAllister, 2005). En este sentido, se puede decir que la escritura colaborativa es un proceso social e interactivo entre un equipo de personas que comparten un objetivo, para lo cual, negocian, coordinan y asumen responsabilidades para alcanzar el propósito (Godoy, 2020). En suma, la escritura colaborativa se fundamenta en el trabajo colaborativo, puesto que, supone la interacción de dos o más individuos para realizar tareas coordinadas orientadas a la consecución de una meta de escritura. Por su parte, Guzmán y Rojas (2012) afirman que la escritura colaborativa ocurre en un proceso dialógico, donde los integrantes del equipo comparten ideas, las analizan, critican e integran para construir un texto de calidad. De este modo, este tipo de escritura es sumamente útil; puesto que, mediante la interacción con otros se favorece el desarrollo del pensamiento, de destrezas de escritura tanto individuales como colectivas y otras habilidades sociales (liderazgo, resolución de problemas, responsabilidad, etc.) que propician un aprendizaje significativo.

El aprendizaje colaborativo se apoya en varias teorías psicopedagógicas desarrolladas a lo largo del tiempo. Entre los aportes más destacados se tiene a la teoría del Constructivismo Social de Piaget (1969), la cual postula que el proceso de aprendizaje se logra como producto de la interacción entre el sujeto y el objeto de su interés; a raíz de un desequilibrio (conflicto cognitivo). También, se tiene a la *teoría sociocultural* de Vygotsky (1978) la cual sostiene que el aprendizaje se construye de manera paulatina durante los primeros años y con apoyo del contexto sociocultural, es decir, mediante la interacción social. Por último, según la teoría del

aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1966), los saberes se construyen mediante la experiencia y la interacción social. De ellas, se destaca especialmente la teoría del aprendizaje sociocultural; según la cual, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se deben considerar los conocimientos previos de los estudiantes, su posible zona de desarrollo próximo, actividades con sentido que faciliten aprendizajes significativos, y actividades de trabajo colaborativo.

Johnson y Johnson (1994) asumen el trabajo cooperativo como una estrategia útil para el trabajo en el aula, ya que permite mejorar el rendimiento individual y colectivo, fortalecer las relaciones entre estudiantes, y, por ende, desarrollar destrezas sociales y cognitivas. Siguiendo esta lógica, establecen cinco elementos básicos del trabajo colaborativo: la interdependencia positiva entre los miembros, la responsabilidad individual y grupal, la interacción cara a cara, el aprendizaje de habilidades sociales y la evaluación grupal (Johnson & Johnson, 1994). Sin embargo, estos están planteados para el aprendizaje en un contexto presencial. Por ello, Soto et al. (2013) lo complementan y reorganizan en cuatro dimensiones. La primera, *interdependencia positiva*, hace referencia a la relación recíproca entre los integrantes del equipo y la responsabilidad individual y colectiva para alcanzar el objetivo planteado. La segunda, *habilidades sociales de comunicación*, está vinculada con la destreza para argumentar y contraargumentar en la discusión de ideas en el equipo para tomar decisiones y resolver problemas, respetando a los demás. La tercera, *intercambio de información*, comprende el compartir ideas y materiales que permitan lograr los objetivos. Por último, la cuarta dimensión corresponde a las *habilidades digitales* las cuales hacen referencia a la destreza para seleccionar y manejar diversas herramientas digitales que propicien el aprendizaje colaborativo en un ámbito virtual. En este sentido, el aprendizaje colaborativo se configura como una importante estrategia que mediante la interacción se convierte en una fuente de aliento y respaldo que favorece el aprendizaje individual y colectivo de los integrantes.

Además de colaborativa, en el presente estudio se plantea como estrategia la escritura mediada por herramientas digitales. Actualmente, la tecnología está inmersa en los distintos sectores sociales, entre ellos el de la educación. Los jóvenes están muy familiarizados con el empleo de diversos programas y herramientas tecnológicas; sin embargo, en la mayoría de los casos son empleados con fines de entretenimiento y no con el propósito de mejorar y facilitar aprendizajes. Por lo tanto, estos deben ser incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de optimizar el desarrollo de sus competencias; en este caso, la competencia escrita. Al respecto, Valverde (2018) refiere que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan la adquisición de destrezas comunicativas; por un lado, la búsqueda, selección y comprensión de la información, y por otro, la producción académica de textos.

En este sentido, las herramientas tecnológicas de la Web 2.0 permiten cambiar la didáctica de los procesos lectores y escritores, pasando de una enseñanza pasiva a una interactiva y colaborativa (Mateo-Girona et al., 2021; Rodríguez-Chavira & Cortés-Montalvo, 2021), ya que optimiza la comunicación entre docente y estudiantes y entre los integrantes de un equipo (Soto et al., 2013). Delgado et al. (2014), sistematiza algunas de las funciones que pueden cumplir las TIC en los procesos educativos, las que pueden ser medios para producir y compartir contenidos multimedia (procesadores de texto, imágenes y videos), medios de comunicación para intercambiar ideas y materiales con otros, y fuentes de información para acceder a información confiable, además de, permitir herramientas que apoyan los procesos cognitivos, como los programas para elaborar organizadores visuales. Además, cabe indicar que su empleo en tareas colaborativas es valorado positivamente por los estudiantes, ya que les genera mayor motivación, seguridad y les facilita realizar la actividad, generando emociones positivas (Martinenco et al., 2020). En definitiva, son múltiples los beneficios de integrar la tecnología en la educación, pero se debe tener en cuenta que para que se alcancen buenos

resultados es necesaria la mediación del docente, generando situaciones de aprendizaje, facilitando herramientas y, sobre todo, guiando al estudiante en la construcción y descubrimiento de su propio aprendizaje.

La principal teoría que sustenta la integración de las tecnologías en la educación es la teoría del conectivismo. Esta se enfoca en el aprendizaje en la era digital y afirma que en la actualidad los saberes se encuentran almacenados en bases de datos que se actualizan constantemente (Siemens, 2007). Debido al fácil acceso a grandes cantidades de información, los estudiantes necesitan desarrollar destrezas para seleccionar y tratar información de manera crítica. En esta línea, Siemens (2007) plantea ocho principios que sustentan el aprendizaje desde la óptica del conectivismo: a) el conocimiento es variado y las formas de descubrirlo también son diversas; b) el aprendizaje ocurre mediante la formación de conexiones de información, c) el aprendizaje radica también en dispositivos no humanos, d) se aprende de manera continua, e) es indispensable mantener y fortalecer las conexiones constantemente, f) una de las habilidades básicas es identificar las conexiones entre campos, ideas y conceptos, g) el fin del aprendizaje es alcanzar conocimiento actual y precisos, y, h) la realidad es cambiante. En suma, el conectivismo propicia una formación integral del individuo en el marco de las características sociales, por ello, propone desplazar las metodologías pedagógicas tradicionales e instaurar formas de enseñanza más innovadoras, acorde con las necesidades y exigencias de una sociedad tecnológica y globalizada.

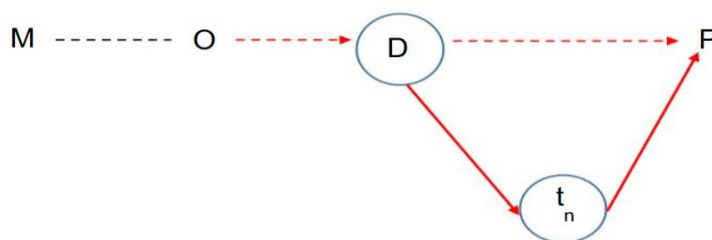
En síntesis, a partir de los aportes de los autores citados, se define conceptualmente a la escritura colaborativa digital como una estrategia didáctica en la cual los integrantes de un equipo, teniendo en cuenta sus objetivos, intereses y saberes, realizan individualmente y en grupo los subprocesos y fases de escritura: acceso al conocimiento, planificación, textualización, revisión, edición y presentación oral del producto, empleando diversas herramientas y recursos de la web 2.0 (recursos multimedia, procesadores de textos, bases de datos, etc.) que permitan interactuar en tiempo real con el equipo y realizar la tarea de escritura. Esta actividad implica que los estudiantes establezcan metas de equipo y asuman responsabilidades compartidas, además, requiere de ciertas habilidades sociales como la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la resolución de problemas, entre otras.

Materiales y métodos

Esta investigación se enmarcó en el paradigma positivista, el cual, según Ramos (2015), se caracteriza por ser cuantitativo, empírico y analítico. Asimismo, el enfoque fue de tipo cuantitativo, pues se centra en mediciones numéricas, mediante un proceso de recolección de datos que luego son analizados estadísticamente (Hernández-Sampieri et al., 2014). En el estudio se empleó el método no experimental, el cual se centra en analizar el nivel o modalidad de una o más variables en un momento dado, sin administración de estímulos o intervención en las mismas (Hernández-Sampieri et al., 2014).

El diseño de investigación fue descriptivo-propositivo. Según Estela (2020), este diseño o nivel de investigación consiste en formular una solución a un problema, previo diagnóstico y evaluación de un hecho o fenómeno. En tal sentido, el diseño descriptivo-propositivo consta de dos momentos: la fase descriptiva, que comprende un diagnóstico y evaluación del fenómeno o variable; y la fase propositiva que consiste en fundamentar con teorías y proponer la solución al problema identificado. Siguiendo este diseño, primero, se estudió el nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos en un grupo de estudiantes. Luego, en concordancia con las necesidades identificadas y descritas en el diagnóstico, se diseñó una propuesta didáctica basada en la escritura colaborativa digital, como alternativa de solución.

El esquema del diseño de investigación es el siguiente:



Donde:

M: estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca.

O: redacción académica de textos argumentativos.

D: diagnóstico del nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos.

t_n: análisis y fundamentación de teorías relacionadas a las variables.

P: propuesta didáctica de escritura colaborativa digital.

La población del estudio, entendida como el conjunto de individuos que presenta características comunes y sobre el cual se generalizan los resultados de la investigación (Fuentes et al., 2020), estuvo conformada por 103 estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, durante el año académico 2021. Asimismo, la muestra es considerada como un subconjunto representativo de la población. Es decir, está conformada por ciertos individuos de la población, seleccionados como unidades o elementos de análisis. En tal sentido, en esta investigación, la muestra fue de 52 estudiantes correspondientes a las secciones “A”, “B”, “C” y “D” del tercer grado del nivel en mención. La muestra fue determinada a través de la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia o accesibilidad.

Tabla 1

Población y muestra

Grupos	Tercer grado	
	Estudiantes	
	Población	Muestra
A	25	13
B	27	13
C	25	13
D	26	13
Total	103	52

Nota. La tabla 1 muestra el número de estudiantes de la población y la muestra, por sección, seccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia.

Para la recolección de datos, en este estudio, se empleó la técnica de la psicometría, la cual es utilizada en la psicología, la educación y las ciencias sociales para medir aspectos que no son físicos ni directamente observables. Dentro de esta técnica, la medición consiste en dar magnitud o dar números a cierta propiedad o atributo como la inteligencia, el razonamiento verbal, o en este caso, la producción de textos (Aliaga, 2007). Por lo tanto, el instrumento empleado fue una prueba de escritura cuyo texto producido fue calificado mediante una escala de tipo Likert, la cual consiste en un conjunto de ítems presentados como afirmaciones que se evalúan eligiendo una de las cinco categorías de la escala, cada una de las cuales tiene un valor numérico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

En este sentido, se diseñó el instrumento «Escala Likert para evaluar la redacción académica de textos argumentativos», que permitió recolectar datos y determinar el nivel de dominio de los estudiantes en cuanto a la variable redacción académica de textos argumentativos. El instrumento se organizó en tres dimensiones que corresponden a las fases del proceso de escritura: *planificación* comprende 3 ítems que evalúan las fases previas que realiza el escritor para determinar el propósito comunicativo y establecer un plan de redacción, *textualización* contiene 15 ítems que evalúan tanto la estructura textual argumentativa como las normas o propiedades de textualidad y *revisión* integra 2 ítems que evalúan el proceso de revisión y edición final del texto.

El instrumento descrito fue sometido a un proceso de validez de contenido, el cual se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir (Corral, 2009). Una de las formas de llevar a cabo este proceso es mediante el denominado juicio de expertos. Es decir, personas que conocen a profundidad el tema revisan la claridad, coherencia y relevancia de los ítems que constituyen un constructo. Con esta finalidad, el instrumento mencionado fue revisado por un grupo de 6 expertos, docentes universitarios especialistas en lengua y literatura: tres con grado de doctorado, dos con maestría y uno con bachillerato. Luego, los datos obtenidos se analizaron estadísticamente empleando el coeficiente *V de Aiken*, mediante la fórmula $V = S/n(c-1)$. Como resultado se obtuvo un valor de 100 en cada uno de los criterios evaluados (claridad, coherencia, relevancia) y como resultado general se obtuvo el valor 100%, el cual corresponde al nivel *muy alto* de acuerdo con la escala empleada. Esto indica que el instrumento contiene preguntas claras, coherentes y relevantes.

Seguidamente, se determinó el grado de confiabilidad. Este criterio se refiere al grado en que la aplicación repetida del instrumento al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales (Hernández et al., 2014); es decir, tiene que ver con la consistencia interna de los ítems. Para ello, se aplicó una prueba piloto del instrumento. Según Corral (2009), es importante probar el instrumento en un grupo pequeño de población, de aproximadamente 14 y 30 individuos que tengan características similares a la muestra de estudio y cuya aplicación sea en las mismas condiciones que las que será el trabajo de campo. En este estudio, la prueba piloto se llevó a cabo en un grupo de 20 estudiantes de tercer grado de una institución educativa distinta a la de la muestra, pero cuyos participantes presentan características similares.

Posteriormente, se empleó el coeficiente *Alfa de Cronbach*, el cual permite evaluar la confiabilidad de un instrumento con respuestas politómicas como las escalas de tipo Likert (Corral, 2009). Este coeficiente puede tomar valores entre 0 y 1, donde: 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total. Como resultado se obtuvo un valor de 0.94%, el cual indica que el instrumento presenta un nivel de confiabilidad *muy alto*. En conclusión, el instrumento «Escala Likert para evaluar la redacción académica de textos argumentativos» es válido y confiable; por lo tanto, es apto para su aplicación.

Para aplicar el instrumento en la muestra de estudio se realizaron las actividades detalladas a continuación. Primero, se solicitó el permiso del director de la institución educativa seleccionada (con ubicación en la provincia de San Miguel, región Cajamarca), mediante una carta de presentación de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), la misma que fue respondida con la emisión de autorización. Luego, se obtuvo mediante solicitud, el consentimiento informado de parte de los agentes implicados en la investigación: el director del plantel, la docente encargada del área de Comunicación y los padres de familia. Y, finalmente, realizadas las coordinaciones, se aplicó la prueba de redacción académica de textos argumentativos a los estudiantes de la muestra de estudio.

En cuanto al análisis y procesamiento de datos, se llevaron a cabo los siguientes pasos. En primer lugar, se revisaron los textos producidos por los estudiantes mediante la escala Likert

elaborada. A continuación, se codificaron los datos y se organizaron en una matriz de Excel. Posteriormente, se elaboraron tablas estadísticas que permitieron visualizar la cantidad y porcentaje de estudiantes que alcanzaron el puntaje de cada uno de los niveles de la escala. Además, se realizó un análisis de datos mediante el resumen estadístico del programa para determinar la media, mediana, moda, etc. En última instancia, se describieron y discutieron los resultados, a la luz de los antecedentes y la teoría científica.

Cabe indicar que el presente trabajo de investigación cumplió con las consideraciones éticas de todo estudio científico. Entre ellos, está la objetividad en cuanto a la información que se considera, la honestidad para con los participantes y colaboradores, el respeto a los derechos de las personas que participan en ella. También, se garantizó la protección de los datos de los participantes mediante el tratamiento confidencial de la información. Además, la aplicación del instrumento se llevó a cabo con el consentimiento informado de los tutores de los participantes.

Para una mejor visualización de las variables, a continuación, se presenta la matriz de operacionalización de variables, donde se establece la definición conceptual, dimensiones, indicadores e ítems de la variable dependiente y la organización de la propuesta didáctica. También se incluye la matriz de consistencia que demuestra la relación existente entre los componentes de la investigación: problema, objetivos, hipótesis, variables, tipo y diseño de investigación, y, población y muestra de estudio.

Tabla 2
Operacionalización de variables

Variable Dependiente	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Escala valorativa	Rango
Redacción académica de textos argumentativos Práctica desarrollada en el ámbito educativo que implica la elaboración de un discurso que tiene como propósito persuadir o convencer al lector sobre una postura frente a un tema determinado, mediante razones o argumentos. Supone el seguimiento de un proceso de escritura para asegurar que el producto textual sea coherente, cohesionado, intertextualizado y adecuado a la situación y propósito comunicativo.	Planificación	1. Define el propósito comunicativo. 2. Tiene en cuenta al destinatario o audiencia del texto. 3. Diseña un plan de redacción.	1,2, 3	Escala de Likert para evaluar la redacción académica de textos argumentativos.	Competente (5) Logrado (4) En proceso (3) En inicio (2) No competente (1)	Competente (88-100) Logrado (73 - 87) En proceso (63 - 72) En inicio (53-62) No competente (1- 52)
	Textualización	4. Estructura adecuadamente el texto. 5. Presenta el tema del texto argumentativo. 6. Emplea la estrategia de la pregunta controversial y formula la tesis del texto argumentativo. 7. Sustenta la tesis planteada. 8. Considera en su fundamentación diferentes tipos de argumento. 9. Sintetiza los argumentos. 10. Construye párrafos argumentativos de manera adecuada. 11. Las ideas en el texto están organizadas de manera coherente. 12. Emplea el código escrito con corrección ortográfica. 13. Aplica las normas gramaticales de la lengua. 14. Emplea conectores discursivos. 15. Usa referencias lingüísticas. 16. Aplica el criterio de intertextualidad. 17. Considera las referencias de las fuentes empleadas. 18. Evidencia un estilo personal y registro formal.	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18			
	Revisión	19. Revisa la forma y contenido del texto. 20. Edita el texto según los criterios ortotipográficos y normas APA.	19, 20			

Variable Independiente	Dimensiones	Propósito	Nombre de la actividad/sesiones	Recursos digitales	Evaluación
Propuesta didáctica de escritura colaborativa digital Estrategia didáctica en la cual los integrantes de un equipo, teniendo en cuenta sus objetivos, intereses y saberes, realizan individualmente y en grupo los subprocesos y fases de escritura, empleando diversas herramientas y recursos de la web 2.0.	Acceso al conocimiento	Conocer el género textual y generar ideas para la construcción de su texto de acuerdo con su contexto.	1. Reconocemos y nos informamos sobre los problemas de nuestro contexto. 2. Conocemos el texto argumentativo. 3. Conocemos el proceso de producción de un texto. 4. Definimos el propósito comunicativo de nuestro texto (tema, intención, público).	Google Drive Documento de Google Presentación de Google Kami Mindomo Canva Padlet	LISTA DE COTEJO
	Planificación	Planificar su producción textual mediante un esquema de redacción.	5. Investigamos para elaborar fichas de información sobre el tema de nuestro texto. 6. Elaboramos el esquema de redacción de nuestro texto argumentativo.		
	Redacción	Redactar correctamente el texto empleando mecanismos de coherencia y cohesión, intertextualidad y adecuación.	7. Redactamos la introducción de nuestro texto argumentativo.		
			8. Aprendemos a elaborar diversos tipos de argumentos.		
			9. Redactamos el desarrollo de nuestro texto argumentativo aplicando mecanismos de cohesión (normas gramaticales, normas ortográficas, conectores discursivos y referentes lingüísticos).		
			10. Aprendemos a elaborar citas y referencias en el marco de nuestro texto argumentativo.		
	Revisión y reescritura	Revisar la primera versión del texto y realizar las correcciones o mejoras necesarias.	11. Redactamos la conclusión de nuestro texto argumentativo.		
	Edición	Adecuar el formato de la versión final del texto.	12. Evaluamos y corregimos nuestros textos argumentativos de manera colaborativa.		
	Presentación oral	Socializar el producto textual.	13. Editamos la versión final de nuestro texto argumentativo para publicarlo en una revista escolar (normas ortotipográficas). 14. Presentamos de manera oral nuestro texto argumentativo.		

Tabla 3
Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables- dimensiones
<p>Problema general: ¿Cómo desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca?</p> <p>Problemas específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuál es el nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca? – ¿Qué características debería tener una propuesta didáctica para mejorar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca? 	<p>Objetivo general: Diseñar una propuesta didáctica de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Medir el nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca. – Determinar las características de una propuesta de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca. 	<p>Si se diseña una propuesta didáctica de escritura colaborativa digital, se desarrolla la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca.</p>	<p>Variable dependiente: Redacción académica de textos argumentativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación ▪ Redacción ▪ Revisión <p>Variable independiente: Propuesta didáctica de escritura colaborativa digital</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso al conocimiento ▪ Planificación ▪ Redacción ▪ Revisión y reescritura ▪ Edición ▪ Presentación oral
Tipo de investigación - diseño	Población, muestra y muestreo	Técnica e instrumento de recolección de datos	
<p>Paradigma: positivista. Enfoque: cuantitativo. Método: no experimental. Diseño: descriptivo-propositivo.</p>	<p>Población: estudiantes del tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca. Muestra: 52 estudiantes del tercer grado. Muestreo: no probabilístico por conveniencia.</p>	<p>Técnica: psicometría. Instrumento: «Escala de Likert para evaluar la redacción académica de textos argumentativos».</p>	

Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados de la investigación, de acuerdo con los objetivos específicos planteados. Para ello, se analizan los datos plasmados en tablas estadísticas y se discuten en relación con los aportes de los antecedentes de estudio y las bases teórico-científicas que sustentan esta investigación.

(i). Nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca.

Tabla 4

Nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca.

Nivel de dominio	Puntuación	fi	%
No competente	≤ 10	25	48%
En inicio	11 – 12	12	23%
En proceso	13 – 14	12	23%
Logrado	15 -17	3	6%
Competente	18 – 20	0	0%
Total		52	100%

Nota. Media aritmética: 10 - Mediana: 10 - Moda: 13 - Coeficiente de Variabilidad: 27 % - Puntaje máximo: 17 - Puntaje mínimo: 6

De acuerdo con la tabla 4, del total de estudiantes evaluados, el 71 %, que corresponde a la mayor parte, se ubicó en los niveles *no competente* y *en inicio*, mientras que el 23 % se encontró *en proceso* de desarrollo de la redacción académica de textos argumentativos. Se observó que en promedio los estudiantes obtuvieron 10 puntos. Por otra parte, cabe indicar que solo el 6 % de los participantes logró construir un texto académico de tipo argumentativo que cumpla con los criterios del nivel esperado, mientras que ningún estudiante alcanzó el nivel *competente*. En cuanto al coeficiente de variabilidad, se obtuvo el valor de 27 %, lo cual indica que el conjunto de estudiantes que conforman la muestra es un grupo homogéneo. Además, el calificativo que se repite con mayor frecuencia es 12; el 50 % de los participantes obtuvo calificaciones inferiores a 10; y la diferencia porcentual obtuvo valores superiores al indicado.

Tabla 5

Nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos según las dimensiones del proceso de escritura en estudiantes de tercer grado de Secundaria de la I.E. San Miguel, Cajamarca

Dimensiones	Nivel de dominio									
	No competente		En inicio		En proceso		Logrado		Competente	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Planificación	27	52%	7	13%	8	15%	10	19%	0	0%
Textualización	24	46%	13	25%	12	23%	3	6%	0	0%
Revisión	33	63%	12	23%	1	2%	3	6%	3	6%

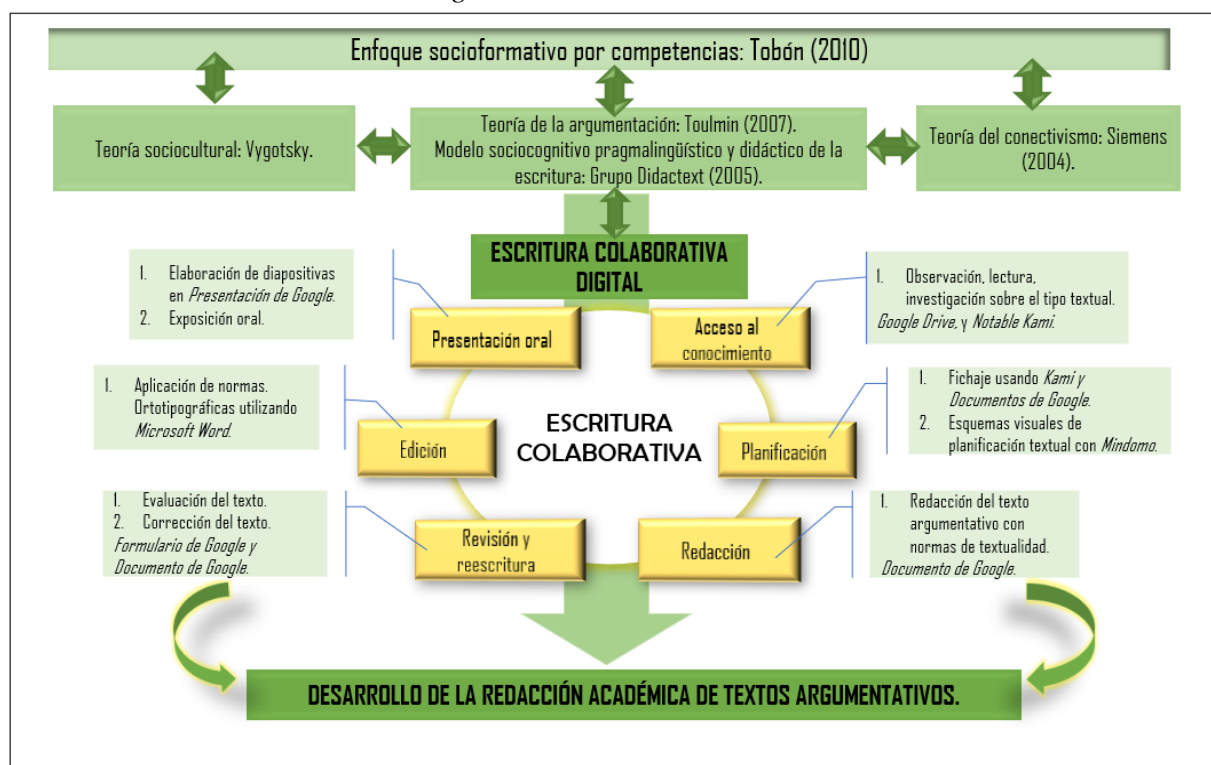
Nota. La tabla muestra el porcentaje de estudiantes según los niveles y dimensiones de la redacción académica de textos argumentativos.

Según la tabla 5, respecto a las dimensiones evaluadas en la redacción académica de textos argumentativos, se obtuvo como resultado que los estudiantes presentan un menor rendimiento en cuanto a las dimensiones de *textualización* y *revisión*. Flower y Hayes (1996) y Cassany (1995) señalan que la escritura de un texto debe seguir tres procesos básicos para lograr un producto de calidad: *planificación*, *textualización* y *revisión*. Sin embargo, los resultados demuestran que los estudiantes no toman en cuenta estos procesos al momento de escribir. En la dimensión de *planificación*, el 65 % de los estudiantes se encuentran en los niveles *no competente* y *en inicio*; el 15 % en *proceso* y solo el 19 % alcanza el nivel *logrado*. Respecto de la dimensión *textualización*, en la que se evaluó tanto la estructura textual argumentativa como las características generales de la redacción, se encontró que el 71 % está en los niveles *no competente* y *en inicio*; el 23 % *en proceso*; y tan solo el 6 % en el nivel *logrado*; identificándose como mayores dificultades la construcción de diferentes tipos de argumentos, la estructuración del párrafo argumentativo, la corrección ortográfica y la elaboración de citas y referencias. Asimismo, en la dimensión *revisión* del texto, el 88 % se ubica en los niveles *deficiente* y *en inicio*; el 2 % *en proceso* y solo el 12 % revisa y corrige la primera versión del texto.

(ii). **Características de la propuesta de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa de San Miguel, Cajamarca.**

Figura 2

Modelo teórico de la propuesta «Escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativo».



Nota. La figura muestra la relación entre los elementos de las variables en la configuración de la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica se fundamenta en los principios del enfoque socioformativo por competencias; en la teoría de la argumentación, en el modelo sociocognitivo pragmalínguístico y didáctico de la escritura Didactext, la teoría del aprendizaje colaborativo y la teoría del

conectivismo. Tiene como propósito desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria. Está organizada en 14 sesiones integradas y estructuradas según las fases del modelo Didactext. La fase de acceso al conocimiento integra 4 sesiones de aprendizaje que tienen como objetivo sensibilizar al estudiante respecto de los problemas de su contexto para plantear un proyecto de escritura, acercar al estudiante al tipo textual, conocer el proceso de escritura y delimitar el propósito comunicativo de su texto. La fase de planificación contiene 2 sesiones, orientadas a investigar sobre el tema de escritura y construir el plan de redacción del texto. La fase de redacción contiene 5 sesiones en las que se elaborará la introducción, argumentos y conclusión del texto teniendo en cuenta el empleo de mecanismos de coherencia, cohesión, normas gramaticales y ortográficas, y la elaboración de citas y referencias. La revisión y reescritura comprende una sesión que tiene como propósito evaluar y corregir el texto de manera colaborativa. La fase de edición contiene una sesión en la que se edita y configura la versión final del texto. Por último, en la presentación oral, mediante una sesión se socializa oralmente el producto obtenido. A continuación, se describen brevemente cada una de ellas.

En la sesión N° 1, «Reconocemos y nos informamos sobre los problemas de nuestro contexto», los estudiantes identifican las diferentes problemáticas sociales de su contexto, eligen la que más les llame la atención y lo escriben en un *Padlet* compartido. Posteriormente, se forman equipos de cuatro estudiantes, teniendo en consideración la afinidad de las problemáticas elegidas. En equipo, crean una carpeta de *Google Drive* donde alojarán todos los productos que desarrollen a lo largo del proyecto de escritura en equipo. Además, comparten sus ideas y delimita el tema que abordarán en su texto, empleando un *Documento de Google*.

En la sesión N° 2, «Conocemos el texto argumentativo», los estudiantes conocen el texto argumentativo, su estructura y características mediante la lectura de una ficha informativa. Luego, analizan dichas características en un texto argumentativo. Posteriormente, en sus equipos de trabajo, elaboran un mapa mental que refleja la estructura y características del texto argumentativo empleando la herramienta digital *Mindomo*.

En la sesión N° 3, «Conocemos el proceso de producción de un texto», los estudiantes comentan las actividades que llevan a cabo antes, durante y después de escribir un texto. Enseguida, observan un video sobre la importancia de seguir un proceso al momento de escribir un texto. A partir de ello, se les presenta una ficha informativa sobre las fases del proceso de escritura y los subprocesos que se deben poner en juego en cada una, los estudiantes la leen empleando el aplicativo *Kami*. Posteriormente, en equipos elaboran un mapa conceptual sobre el tema, mediante *Mindomo*.

En la sesión N° 4, «Definimos el propósito comunicativo de nuestro texto (tema, intención, público)», después de haber conocido el texto argumentativo y su proceso de producción, los estudiantes empiezan la redacción de su propio texto argumentativo. Los equipos consolidados deben registrar su tema, propósito comunicativo, público y registro lingüístico en un *Documento de Google*. Además, en equipo dialogan, se establecen metas de trabajo y, de ser necesario, se distribuyen los roles o tareas a realizar para alcanzar el producto del proyecto (texto argumentativo).

En la sesión N° 5, «Investigamos para elaborar fichas de información sobre el tema de nuestro texto», se les presenta a los estudiantes algunas estrategias de búsqueda de información en fuentes confiables, selección de información y estrategias de lectura con *Kami*. Posteriormente, se les explica la técnica del fichaje y se les brinda formato de fichas de información en *Documentos de Google*. Después, los estudiantes se reúnen, establecen metas y se distribuyen roles para llevar a cabo la actividad. Por último, organizan sus fichas de información en su carpeta de *Google Drive*.

En la sesión N° 6, «Elaboramos el esquema de redacción de nuestro texto argumentativo», se les presenta un video informativo sobre la importancia de planificar la escritura de un texto. Con la información obtenida, cada equipo realizará la planificación de su texto argumentativo mediante la plataforma *Mindomo*, considerando la estructura que debe poseer: introducción, cuerpo o desarrollo y conclusión.

En la sesión N° 7, «Redactamos la introducción de nuestro texto argumentativo», mediante un ejemplo de texto argumentativo, los estudiantes infieren los elementos que contienen una introducción. Se consolida el tema mediante diapositivas. Luego, los estudiantes se reúnen con su equipo de trabajo y escriben de manera colaborativa la primera versión del párrafo introductorio de su texto argumentativo mediante *Documento de Google*. Después un representante del equipo socializa su producto.

En la sesión N° 8, «Aprendemos a elaborar diversos tipos de argumentos», se les explica a los estudiantes los diversos tipos de argumentos o estrategias de argumentación. Luego, a través de un juego interactivo: *Kahoot!*, ponen en práctica lo aprendido clasificando adecuadamente cada argumento que se presenta. Se consolida los aprendizajes, escribiendo en equipo un argumento de cada tipo estudiado para fundamentar una determinada tesis.

En la sesión N° 9, «Redactamos el desarrollo de nuestro texto argumentativo aplicando mecanismos de cohesión», se les muestra a los estudiantes un párrafo que no presenta puntuación, no se respeta las normas gramaticales y no contiene conectores discursivos. Frente a ello, los estudiantes opinan sobre lo observado y ayudan a corregir el texto para darle sentido. Se explica los mecanismos de cohesión: normas gramaticales, normas ortográficas, conectores discursivos y referentes lingüísticos. Para finalizar, en sus equipos de trabajo redactan el desarrollo o cuerpo argumentativo de su texto aplicando lo aprendido.

En la sesión N° 10, «Aprendemos a elaborar citas y referencias en el marco de nuestro texto argumentativo», se explica a los estudiantes la importancia de las citas y referencias en un texto académico y su elaboración, mediante un video y una presentación de *Canva*. Posteriormente, los estudiantes mejoran la redacción de la introducción y el cuerpo argumentativo de su texto. Para ello, elaboran citas directas e indirectas y redactan las referencias del texto, teniendo en cuenta las orientaciones brindadas por la docente.

En la sesión N° 11, «Redactamos la conclusión de nuestro texto argumentativo», los estudiantes analizan la conclusión de un texto argumentativo. Se plantea una serie de interrogantes que permitan precisar que información se presenta en la parte final del texto y cómo se establece un engranaje con las partes anteriores. Finalmente, en sus equipos de trabajo redactan el párrafo de conclusión de su texto.

En la sesión N° 12, «Evaluamos y corregimos nuestros textos argumentativos de manera colaborativa», los estudiantes reciben una lista de cotejo para evaluar la redacción de textos académicos argumentativos, mediante un *Formulario de Google*. Con él, los estudiantes deben autoevaluar su producto y compartirlo con otro grupo para que este realice la coevaluación. El grupo que corrige debe realizar observaciones mediante *Documento de Google*. Después, cada equipo debe realizar las mejoras necesarias para levantar dichas observaciones.

En la sesión N° 13, «Editamos la versión final de nuestro texto argumentativo para publicarlo en una revista escolar (normas ortotipográficas)», mediante una *Presentación de Google* y un video de *YouTube*, los estudiantes conocen las normas ortotipográficas que debe poseer un texto académico argumentativo. Con la versión revisada y corregida del texto argumentativo, cada equipo debe adecuar el formato de este de acuerdo con las normas ortotipográficas estudiadas.

En la sesión N° 14, «Presentamos de manera oral nuestro texto argumentativo», cada equipo adapta su texto argumentativo a un guion radial. Luego, realizan una charla radial con en la que

se presenten su texto argumentativo y asuman roles específicos (locutor, equipo técnico, productores, etc.). La charla radial se graba mediante un video, el cual, finalmente, deben compartir mediante una red social de su preferencia (Facebook, Instagram, YouTube, entre otras).

En lo concerniente a la metodología, en esta propuesta se asume la metodología de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos. La primera consiste en desarrollar aprendizajes activos y significativos mediante la conformación de equipos donde los estudiantes asuman la responsabilidad compartida para alcanzar una meta. La segunda consiste en la realización de un proyecto para la resolución de un problema, mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos y el uso efectivo de recursos (Fortea, 2019). En este sentido, los estudiantes realizarán un proyecto de escritura de un texto argumentativo sobre una temática social y controversial de su contexto. Además, la construcción del texto será de manera colaborativa, mediante herramientas digitales y siguiendo el proceso de escritura del Modelo Didactext.

En cuanto a la evaluación, se llevará a cabo de manera continua, tomando los aportes de la evaluación socioformativa. Siguiendo el planteamiento de Tobón (2017) sobre la evaluación socioformativa, se podría decir que la evaluación en esta propuesta consiste en un proceso de diagnóstico, retroalimentación y orientación continua a los estudiantes con la finalidad de que mejoren su desempeño y desarrollen competencias mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Se basa en la elaboración de productos (evidencias), en este caso de textos argumentativos, los cuales se evalúan con instrumentos compuestos por indicadores claros que propicien la metacognición, a través del aprendizaje colaborativo. Además, se plantea llevar a cabo en tres momentos: evaluación de inicio, de proceso y de salida; esta última con el fin de verificar el progreso de los estudiantes en relación con los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Finalmente, la propuesta se sometió a un proceso de validación. Para ello, se recurrió a tres docentes del área de Comunicación, quienes evaluaron los aspectos de proyectividad (pertinencia, relevancia, originalidad y viabilidad), claridad, consistencia teórica, calidad técnica, metodología, extensión y evaluabilidad del programa didáctico. Como resultado se obtuvo la valoración de 99,6 %, lo que corresponde al nivel *muy alto* (81-100%), según la escala empleada. Por lo tanto, desde una visión científica, el programa es válido y se ajusta a una realidad concreta y contextualizada.

Discusión

En primer lugar, en la presente investigación se demostró que los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca, presentan un nivel deficiente en cuanto a la redacción académica de textos argumentativos. Los resultados descritos guardan relación con los presentados por Quispe (2019) quien encontró que los estudiantes de nivel secundario manifiestan dificultades en la producción de textos argumentativos, pues el 77 % de los evaluados se ubicó en *proceso* de desarrollo de dicha variable; el 18 %, en el *nivel de inicio* y solo el 5 % del total alcanzó el *nivel satisfactorio*. Por su parte, Chero (2021) encontró, en los resultados del pretest, una predominancia de estudiantes ubicados en el nivel *no logrado*, en un grupo con un porcentaje de 72 %; y en el otro, con 84 % de los participantes. Asimismo, Ramos y Carrión-Barco (2021) encontraron que el 91 % se encuentran en el nivel de *inicio* y *en proceso*, alcanzando solo el 9 % el nivel *satisfactorio*. Por lo mencionado, se puede afirmar que los estudiantes de Educación Secundaria presentan un bajo rendimiento en la producción de textos argumentativos.

De manera similar, Cortez (2021) indicó que los participantes de un estudio demostraron un nivel de dominio insuficiente con respecto a la producción de textos argumentativos, siendo sus principales dificultades en el proceso de planificación, la organización de las ideas; y en la textualización, el escaso empleo de mecanismos de coherencia y cohesión. Siguiendo esta misma línea, Ramírez (2018), señaló que el mayor porcentaje de los estudiantes presentaron un bajo nivel de rendimiento en la producción de textos argumentativos. Entre las principales deficiencias destacan: el 50 % evidenció dificultad para organizar el contenido de acuerdo con las características del tipo de texto (argumentativo), el 70 % para organizar las ideas de forma coherente y cohesionada y el 90 % presentó dificultades en la corrección ortográfica. Considerando, que un texto para ser un acontecimiento comunicativo debe cumplir ciertas normas de textualidad (Beaugrande y Dressler, 1997), entre las que destacan la coherencia, cohesión y adecuación, los datos antes mencionados demuestran que los textos producidos por los estudiantes son de muy baja calidad.

En síntesis, los resultados sobre el nivel de logro o de dominio en la producción de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria son preocupantes; puesto que, la mayor parte de ellos se encuentra en el nivel de inicio o en proceso, y solo un porcentaje reducido alcanza el nivel esperado. Son pocos los estudiantes que siguen un proceso de escritura y en el producto se evidencia insuficiente habilidad argumentativa, deficiente manejo de las normas gramaticales y ortográficas, así como un gran vacío en cuanto al conocimiento y manejo de citas y referencias para sustentar sus puntos de vista de manera satisfactoria. Estas dificultades ponen de manifiesto la complejidad de la tarea de escritura. Como sostiene el Grupo Didactext (2003), la producción de textos es un proceso complejo en el que se interrelacionan diversos factores, desde culturales y sociales hasta cognitivos y lingüísticos. Por lo cual, el docente tiene el rol de enseñar a escribir mediante metodologías activas que motive y permita a los estudiantes aprender de manera autónoma, responsable y colaborativa para alcanzar aprendizajes significativos (Duque, et al., 2021). Ante esta situación, se planteó una propuesta didáctica en la que se integre el trabajo colaborativo y el empleo de herramientas y recursos tecnológicos en el proceso de escritura.

En segundo lugar, se precisó la importancia de la propuesta de escritura colaborativa digital para el desarrollo de la redacción académica de textos argumentativos, puesto que facilita el proceso argumentativo y la escritura considerando las características del género textual y las propiedades de textualidad, siguiendo un proceso coherente y sistemático y empleando herramientas tecnológicas que optimizan el desarrollo de las actividades. Un estudio que concuerda con este hallazgo es el realizado por Chero (2021), quien demostró que el trabajo colaborativo virtual contribuye significativamente a la producción de textos argumentativos en los tres niveles del texto: en la microestructura (nivel de sintagmas y oraciones), en la macroestructura (sentido global) y superestructura (organización del texto). De manera similar, Chura y Villacorta (2022) determinaron que el Blogger (herramienta digital interactiva) favorece en gran medida el proceso de producción de textos argumentativos. Tras aplicar un programa de talleres basados en el uso del blog lograron aumentar en un 66 % de estudiantes en el nivel *satisfactorio*, demostrando haber mejorado aspectos relacionados con la estructura textual argumentativa, las propiedades textuales de coherencia y cohesión, las estrategias discursivas y el empleo adecuado de citas y referencias.

Asimismo, Macías y Silva (2018) corroboraron que el diseño de un programa de talleres fundamentado en el aprendizaje colaborativo con herramientas informáticas facilita la escritura de textos argumentativos, mejorando la estructura, el desarrollo de ideas (oraciones y párrafos), la coherencia y la cohesión. Por último, Duque et al. (2021) comprobó que dicha estrategia permite desarrollar destrezas argumentativas de comprensión y producción escrita, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico; puesto que los estudiantes demostraron

mayor facilidad para asumir una postura y defenderla estructurando sus argumentos en ideas principales y secundarias. Además, se encontró que las herramientas digitales permiten fortalecer la creatividad, la autonomía e interacción (Ramírez, 2018), estructurar el texto y construir adecuadamente los párrafos argumentativos (Mateo-Girona et al., 2021).

De lo expresado anteriormente, se recalca la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades para la conformación de equipos de trabajo colaborativo, en los que se planteen y ejecuten soluciones ante problemas de su entorno (Tobón, 2013). Asimismo, Vygotsky (1979), mediante la teoría sociocultural del aprendizaje, sostiene que este es producto de un proceso social e interactivo; es decir, el sujeto construye su conocimiento en interacción con los otros, en un contexto social y cultural. Además, se resalta el rol que cumplen las tecnologías para aproximar el texto argumentativo al estudiante y para elaborar uno colaborativamente. En esta línea, Soto y Torres (2013) reconocen a las TIC como herramientas que favorecen el trabajo colaborativo; ya que, facilitan la interacción y comunicación de un equipo de trabajo.

En síntesis, el trabajo colaborativo mediante herramientas digitales es efectivo y aún más si se trabaja mediante metodologías de enseñanza-aprendizaje activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos de escritura. Puesto que, mediante la interacción con otros, en un contexto sociocultural dado, permite desarrollar aprendizajes significativos. Además, los recursos tecnológicos empleados de manera estratégica facilitan las tareas vinculadas a cada una de las fases de escritura.

Conclusiones

En primer lugar, en el estudio se encontró que el nivel de dominio de la redacción académica de textos argumentativos en los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca, es deficiente. Esto se manifiesta en que no siguen un proceso de escritura y desconocen estrategias argumentativas, lo cual ocasiona que los productos no cumplan con las características del tipo de texto, entre ellas, seguir la macroestructura textual argumentativa, sustentar sus ideas mediante suficientes argumentos, variados y correctamente estructurados, y cumplir las propiedades textuales de coherencia, cohesión, intertextualidad y adecuación. Esta situación se debe a la aplicación de estrategias didácticas poco pertinentes para la enseñanza de la escritura y el escaso empleo de recursos que motiven y faciliten dicha actividad.

En segundo lugar, se diseñó y validó una propuesta didáctica de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos en estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa pública de San Miguel, Cajamarca. Esta tuvo como principales fundamentos teóricos: la teoría de la argumentación de Toulmin, el modelo de escritura Didactext, la teoría del aprendizaje sociocultural y la teoría del conectivismo. Además, integró una metodología activa incluyendo la estrategia del Aprendizaje Basado en Proyectos. De esta manera, se impulsó el desarrollo de habilidades de argumentación escrita, además de competencias digitales y habilidades sociales, necesarias para desenvolverse de manera óptima en la educación superior y participar activamente en la sociedad del conocimiento.

Recomendaciones

Se sugiere a los docentes del área de Comunicación capacitarse continuamente en estrategias de enseñanza vinculadas con la redacción de textos argumentativos, así como en el conocimiento y manejo de herramientas digitales que favorezcan el proceso de escritura individual y colaborativa.

También, se recomienda a los docentes concientizar a los estudiantes sobre la importancia de seguir un proceso de escritura (acceso al conocimiento, planificación, redacción,

textualización, revisión, edición y presentación oral), con el propósito de redactar textos de manera consciente y metódica, consiguiendo de este modo, un buen producto textual, que muestre una línea argumentativa coherente y cumpla con los criterios de coherencia, cohesión, intertextualidad y adecuación.

De igual modo, se sugiere en estudios futuros, aplicar la propuesta didáctica planteada en esta investigación, en contextos similares al de la muestra de estudio, a fin de determinar de manera experimental el grado de impacto de la escritura colaborativa digital en el desarrollo de la redacción académica de textos argumentativos.

Referencias

- Aliaga, J. (2007). Psicometría: tests psicométricos, confiabilidad y validez. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 8, 87-108. https://www.academia.edu/download/33465691/CONFIABILIDAD_Y_VALIDEZ.pdf
- Álvarez, A. (2020). *Manual para la redacción de documentos académicos*. GACH Integral Group.
- Álvarez, T. (1997). El texto argumentativo en primaria y secundaria. *Didáctica*, 9, 23-3. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/180313>
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y literatura*, 18, 29-60. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/22880>
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1997). *Introducción, la lingüística del texto*. Ariel. <http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/beaugrande-dressler.pdf>
- Cardona, D. (2008). Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2).
- Carranza, A. & Pérez, B. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 277-300. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Chero, R. (2021). *El trabajo colaborativo virtual en la producción de textos argumentativos en estudiantes de cuarto de secundaria en tiempo de COVID-19*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54929>
- Chura, G. & Villacorta, N. (2022). Impacto del blog en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 93-108. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1071>
- Chura, G., Leyva, L., Chávez, J., Calderón, S. & Salcedo, S. (2021). Producción académica mediada por la escritura colaborativa en entornos virtuales. *Revista EIDEC*, (20), 474-498.
- Colen, K. y Petelin, R. (2004). Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. *Corporate Communications*, 9(2), 136-145.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 228-247.
- Cortez, J. (2021). *Nivel de dominio de la producción de textos argumentativos en el segundo grado de educación secundaria en una Institución Educativa de Chiclayo*. [Tesis de

- licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3260>
- Delgado, M., Arrieta, X. & Riveros, V. (2014). Lineamientos teórico-metodológicos para el uso de las TIC en la formación de conceptos científicos en física. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9 (17), 20-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830951>
- Díaz, A. (2014). *Retórica de la escritura académica: pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Universidad de Antioquia.
- Duque, L., Palomino, O., Rojas, L. & Rondón, F. (2021). Desarrollo de competencias argumentativas a través de una Wiki como entorno colaborativo de aprendizaje en estudiantes de básica primaria de una Institución de educación oficial de Bogotá DC. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14754>
- Errázuriz, M. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Revista Perfiles Educativos*, 34(136), 98-117.
- Errázuriz, M. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázen* 30, 217-236. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n47/0123-4870-folios-47-00081.pdf>
- Estela, R. (2020). Investigación propositiva. *Instituto Superior Pedagógico Público Indoamérica*, 1(1), 1-20. <https://es.calameo.com/read/006239239f8a941bec906>
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). «La teoría de la redacción como proceso cognitivo» en *Textos en contexto*, 73-110. Buenos Aires.
- Forteza, M. (2019). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Universitat Jaume I*.
- Franco, A. (2004). El discurso periodístico a través de la lingüística textual. *Opción*, 20(43), 77-100.
- Fuentes, D., Toscano, A., Malvaceda, E., Díaz, J. & Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://doi.org/10.18566/978-958-764-879-9>
- Fuentes, I., & Farlora, M. (2019). Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://www.scielo.br/j/ep/a/yMssbsDgJYzMKzY8zFMfvBg/?format=pdf&lang=es>
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia*, (45), 1-20. <http://www.um.es/ead/red/45>
- Godoy, L. (2020). Estudiantes frente a sus textos: dimensiones discutidas y revisadas en la escritura digital y colaborativa. *Revista Exlibris*, 1(9), 257, 278. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3351>
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 077-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0303110077A/19407>
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.

- Guzmán, K. & Rojas, S. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. *Investigación*, 17(52), 217-245.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Sexta). *McGRAW-HILL*.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGRAW-HILL Interamericana Editores.
- Jiménez, G. & Vega, L. (2018). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar. *Act.Psi* [online], 32(125), 113-131. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.31976>
- Johnson, D.W.& Johnson, R. T. (1994). *Cooperatiae Learning in the Classroom* (G. Vitale, trad.) Association for Supervision and Curriculum Bavelopment (ASCD).
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2016). Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 14(4), 9-32.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación. Estrategias y estructuras*. Editorial Alianza.
- Macías, H. & Silva, N. (2018). Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos. *Enunciación*, 23(2), 196-208. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/13283>
- Martinenco, R., Martín R. B. y García, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 102, 97-108. Doi: <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>
- Mateo-Girona, M., Agudelo- Ortega, J. y Caro-Lopera, M. (2021). El uso de herramientas TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 80-98. Doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050806>
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context(s), Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings* (pp. 207-227). *EE.UU: Springer*.
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2018). *Informe PISA 2018. Informe español*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2018). Evaluación Muestral 2018 *¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura?*
- Moreno, S. & Villalobos, J. (2008). Niveles discursivos del texto argumentativo escrito por estudiantes de formación docente. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la educación*, (3), 151-188.
- Obando, L. (2013). Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16(16), 343-368.
- Quispe, L. (2019). *Desarrollo de la capacidad de producción de textos expositivos y argumentativos mediante el programa didáctico Combaprotex en los estudiantes de*

- tercer grado de educación secundaria del Colegio de Alto Rendimiento de Cajamarca en el año 2016.* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego].
- Ramírez, L. (2018). “*Estrategias didácticas utilizando las TICS para mejorar las competencias en el área de Comunicación de los estudiantes del tercer año de educación secundaria de la Institución Educativa ‘Miguel Grau’ del distrito La Florida, provincia de San Miguel, región Cajamarca, 2017-2018*”. [Tesis de maestría, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6217>
- Ramos, A., & Carrión-Barco, G. (2021). La Producción de Textos Argumentativos y su Vínculo Motivacional con el Aprendizaje. *Revista De Investigación, Formación Y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(1), 13-13. <http://www.ojs.formacion.edu.ec/index.php/rif/article/view/264>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Rodríguez-Chavira, G. & Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, (56). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-005)
- Sánchez, E. (2021). Herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción de textos. *Aula de Encuentro*, 23 (2), 31-50. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/6003>
- Sandoval, D. (2018). Adicción a las redes sociales y los niveles de redacción académica de los estudiantes del primer ciclo de TECSUP, Arequipa-2017. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://190.119.145.154/handle/UNSA/7556>
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. (D. Leal, Trad.). (Obra original publicada en 2004).
- Soto, J. & Torres, C. (2013). Desarrollo de competencias de colaboración en línea en Educación Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-15.
- Soto, J., Torres, C., y Morales, C. (2013). Exploración de las dimensiones de la colaboración en línea en la universidad. *Apertura*, 5(2), 30–43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830444004>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. ed.). ECOE.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: estrategias e instrumentos*. Kresearch.
- Torres, R., Ochoa, M., La Rosa, D. & García, A. (2018). Las competencias argumentativas en la formación universitaria. *INNOVA Research Journal*, 3(1), 30-41. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n1.2018.336>
- Trujillo, J. (2007). STEPHEN TOULMIN Los usos de la argumentación Traducción de María Morrás y Victoria Pineda, Ed. Península Barcelona, 2007. pp. 330. *Praxis Filosófica*, (25), 159-168.
- Utani, D. (2020). Incremento de habilidades argumentativas científicas mediante la aplicación de recursos digitales en estudiantes de sexto grado del Callao, 2020. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56716>

Valverde, M. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (58). <http://www.um.es/ead/red/58/valverde.pdf>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Anexos

Anexo 1: Instrumento de medición «Escala Likert para evaluar la redacción académica de textos argumentativos»

PRUEBA DE REDACCIÓN ACADÉMICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Estimado(a) estudiante:

La presente prueba tiene como objetivo conocer tu nivel de dominio de redacción académica de textos argumentativos. Tus respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines de investigación científica.

Lee con atención cada una de las indicaciones y desarrolla según lo solicitado.

A. Datos del participante

Apellidos y nombres:

Grado: Sección: Fecha:

1. Indicaciones: Lee el siguiente caso:

Juliana es una estudiante de cuarto grado de Educación Secundaria de una institución educativa de Cajamarca. Actualmente, lleva sus clases en modalidad virtual debido a la pandemia por Covid-19. Hace unos días, el Ministerio de Educación informó que pronto se retornará a la modalidad presencial y esta situación la tiene muy preocupada. Por un lado, piensa que sería mejor estudiar de manera presencial, porque no cuenta con conectividad estable ni comprende mucho la explicación virtual de los docentes, lo que ha provocado que su rendimiento académico sea deficiente. Además, asistiendo a su centro educativo vería a sus compañeros y mejoraría su estado emocional. Pero, por otro lado, piensa que tal vez el retorno a la presencialidad sería perjudicial; puesto que su colegio no cuenta con las condiciones básicas de bioseguridad, por lo que podría contagiarse y contagiar a su familia.

2. Ante la situación anteriormente descrita, se desea presentar una comunicación a las autoridades educativas de la localidad. ¿Cuál sería tu punto de vista acerca del caso y cómo lo presentarías?... Para ello, se te solicita que redactes un texto argumentativo relacionado con el **retorno a las clases presenciales**. En él debes expresar tu postura frente al tema (a favor o en contra) y sustentarla mediante el empleo de razones o argumentos. La extensión del texto debe ser de no más de cinco párrafos.

(Escribe el título de tu texto)

3. Luego de escribir tu texto argumentativo, responde las siguientes interrogantes:

- ¿Qué pasos seguiste en la elaboración de tu texto argumentativo? Genera un esquema sobre lo que realizaste de inicio a fin.
- ¿Qué ideas conocías sobre el tema propuesto?
- ¿Habías escrito con anterioridad un texto argumentativo? Si tu respuesta es afirmativa, especifica sobre qué tema.

ESCALA LIKERT PARA EVALUAR LA REDACCIÓN ACADÉMICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Escala de valoración

Nivel de logro	Competente	Logrado	En proceso	En inicio	No competente	
Valoración	Todo está bien	La mayoría está bien	Igual número de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien	No realizó
Puntaje por criterio	5	4	3	2	1	0
Puntaje total	100-88	87-73	72-63	62-53	52-01	0
Puntaje vigesimal	20-18	17-15	14-13	12-11	10-0	0

ÍTEMS	Escala				
	5	4	3	2	1
Dimensión: Planificación					
1. Establece la intención comunicativa del texto que va a escribir.					
2. Determina las características del receptor o audiencia del texto argumentativo.					
3. Elabora un plan de redacción del texto argumentativo.					
Dimensión: Textualización					
4. En la organización del texto, considera con claridad el esquema conformado por las secciones de introducción, desarrollo y conclusión, lo cual se corresponde con su plan de redacción.					
5. Alude al tema que abordará a lo largo del texto.					
6. Plantea la pregunta controversial y la tesis, manifestando en esta última su postura frente al tema.					
7. Presenta y desarrolla argumentos y contraargumentos adecuados.					
8. Emplea diferentes tipos de argumento en la sustentación de su tesis (argumentos de autoridad, de ejemplificación, de analogía, etc.)					
9. Elabora una síntesis de los argumentos en una idea final.					
10. Los párrafos argumentativos elaborados contienen elementos básicos como aseveración, información y garantía.					
11. Emplea reglas de coherencia (de unidad temática, de progresión, de no contradicción, de relación).					
12. Evidencia el uso adecuado de las reglas ortográficas de tildación, de puntuación y uso de grafías.					
13. Escribe oraciones y párrafos según las normas gramaticales de la Real Academia Española.					
14. Utiliza conectores discursivos adecuados, según el contexto (de orden, de adición, consecutivos, de apoyo argumentativo, de contradicción).					
15. Utiliza referencias lingüísticas apropiadas (anáfora, catáfora, elipsis).					
16. Elabora citas bibliográficas directas e indirectas, según el formato de las normas de estilo APA.					
17. Elabora referencias acordes con las fuentes de información empleadas, según el formato de las normas de estilo APA.					
18. Redacta ordenadamente el texto empleando un estilo personal y un registro formal, acorde con el contexto y el propósito comunicativo.					
Dimensión: Revisión					
19. Examina el texto de manera global y corrige aspectos de contenido y de forma, verificando asimismo que responda al propósito comunicativo del texto.					
20. Examina la reescritura final y aplica criterios ortotipográficos (márgenes, tipo de letra, interlineado, etc.) acordes con la redacción académica y según las normas APA.					

Validación de contenido del instrumento mediante juicio de expertos:

<https://drive.google.com/drive/folders/1istjPGyDCUhkZl0OXSC6CbDpsozJ4jlo?usp=sharing>

Anexo 2: Propuesta didáctica de escritura colaborativa digital para desarrollar la redacción académica de textos argumentativos.

Enlace de acceso:

https://drive.google.com/drive/folders/15k45Tu5psjbH0FzhPXmpuW6_EGxASP7P?usp=sharing