



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Programa Compartiendo Saberes sobre la Producción Escrita de
Textos Argumentativos en Estudiantes del Primer Semestre de la
Carrera de Educación, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTOR:

Gutierrez Martel, Ruben Martin (ORCID: 0000-0002-2308-1312)

ASESOR:

Mg. Pacheco Mendoza, Josmel Roy (ORCID: 0000-0002-2251-8092)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Innovaciones Pedagógicas

LIMA – PERÚ

2022

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación lo dedico a mi familia, la cual me apoyó durante todo el desarrollo de la Maestría y, en especial, a mi tío Waldo, quien partió hace más de año y quien desde el cielo aún nos acompaña en todo momento.

AGRADECIMIENTO

A las autoridades y a los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Marcos por brindarme todas las facilidades para la realización de la presente investigación a pesar de las distintas adversidades suscitadas debido a la pandemia de la Covid-19.

A los estudiantes quienes formaron parte de este estudio, por toda su colaboración y participación activa en cada una de las sesiones correspondientes al programa desarrollado. Del mismo modo, a todos mis compañeros de la Maestría en Docencia Universitaria por los momentos y trabajos compartidos, y a todos los docentes por las experiencias y conocimiento compartidos en cada experiencia curricular.

Índice de contenidos

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	vi
Índice de figuras.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	19
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	19
3.2 Variables y operacionalización.....	19
3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.....	22
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	22
3.5 Procedimientos.....	28
3.6 Método de análisis de datos.....	29
3.7 Aspectos éticos.....	30
IV. RESULTADOS.....	31
V. DISCUSIÓN.....	48
VI. CONCLUSIONES.....	56
VII. RECOMENDACIONES.....	57
REFERENCIAS.....	58
ANEXOS.....	69

Índice de tablas

Tabla 1.	Análisis de ítems del instrumento de evaluación textual.....	25
Tabla 2.	Confiabilidad del instrumento de evaluación textual.....	25
Tabla 3.	Estadísticos descriptivos de los valores mínimos y máximos.....	26
Tabla 4.	Estadísticos descriptivos según percentiles, niveles y rangos.....	27
Tabla 5.	Niveles de producción escrita de textos argumentativos.....	27
Tabla 6.	Niveles de macroestructura textual según pretest.....	28
Tabla 7.	Niveles de superestructura textual según pretest.....	32
Tabla 8.	Niveles de microestructura textual según pretest.....	33
Tabla 9.	Niveles de producción textual según pretest.....	34
Tabla 10.	Niveles de macroestructura textual según pretest y postest.....	35
Tabla 11.	Niveles de superestructura textual según pretest y postest.....	37
Tabla 12.	Niveles de microestructura textual según pretest y postest.....	38
Tabla 13.	Niveles de producción textual según pretest y postest.....	40
Tabla 14.	Prueba de normalidad Shapiro-Wilk según pretest y postest.....	41
Tabla 15.	Prueba de rangos de Wilcoxon para la hipótesis general.....	42
Tabla 16.	Prueba de rangos de Wilcoxon para la hipótesis específica 1.....	44
Tabla 17.	Prueba de rangos de Wilcoxon para la hipótesis específica 2.....	45
Tabla 18.	Prueba de rangos de Wilcoxon para la hipótesis específica 3.....	46

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de macroestructura textual según pretest.....	31
Figura 2. Niveles de superestructura textual según pretest.....	32
Figura 3. Niveles de microestructura textual según pretest.....	33
Figura 4. Niveles de producción textual según pretest.....	34
Figura 5. Niveles de macroestructura textual según pretest y postest.....	35
Figura 6. Niveles de superestructura textual según pretest y postest.....	37
Figura 7. Niveles de microestructura textual según pretest y postest.....	39
Figura 8. Niveles de producción textual según pretest y postest.....	40
Figura 9. Diagrama de cajas simple para la hipótesis general.....	43
Figura 10. Diagrama de cajas simple para la primera hipótesis específica.....	44
Figura 11. Diagrama de cajas simple para la segunda hipótesis específica...	45
Figura 12. Diagrama de cajas simple para la tercera hipótesis específica.....	47

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal comprobar que el programa “Compartiendo saberes”, el cual se fundamenta en la escritura colaborativa mejora significativamente la producción escrita de textos argumentativos de los estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes cursan el primer semestre durante el año 2021. Con dicho propósito, se aplicó un diseño preexperimental a una muestra intencional por conveniencia de 30 estudiantes, quienes fueron evaluados a través de una prueba de entrada y una prueba de salida después del programa referido. El programa “Compartiendo saberes” tuvo una duración de 10 sesiones agrupadas en 3 módulos basados en las dimensiones de macroestructura, superestructura y microestructura textual. El análisis estadístico utilizado fue la prueba no paramétrica de Wilcoxon, a través de la cual se obtuvo una diferencia de promedios entre la prueba inicial (31,57) y la prueba de salida (60,43), la cual fue equivalente a 28,86. De igual modo, el nivel de significancia $p=0,00$ validó la hipótesis general planteada y descartó la nula, demostrando que el programa propuesto tuvo efectos positivos en la capacidad de producción textual argumentativa de los participantes, así como en cada uno de los niveles de su construcción.

Palabras clave: Escritura colaborativa, texto argumentativo, macroestructura, superestructura, microestructura.

ABSTRACT

The principal objective of the present investigation was to verify that the "Compartiendo saberes" program, which is based on collaborative writing, significantly improves the written production of argumentative texts of the students of the Education career of the Universidad Nacional Mayor de San Marcos, who are in the first semester during the year 2021. For this purpose, a pre-experimental design was applied to an intentional convenience sample of 30 students, who were evaluated through an entrance test and an exit test after the referred program. The "Compartiendo saberes" program lasted 10 sessions grouped into 3 modules based on the dimensions of macrostructure, superstructure and textual microstructure. The statistical analysis used was the non-parametric Wilcoxon test, through which a mean difference was obtained between the initial test (31.57) and the exit test (60.43), which was equivalent to 28, 86. Similarly, the level of significance $p=0.00$ validated the general hypothesis raised and discarded the null, showing that the proposed program had positive effects on the capacity for argumentative text production of the participants, as well as on each of the levels of its construction.

Keywords: Collaborative writing, argumentative text, macrostructure, superstructure, microstructure.

I. INTRODUCCIÓN

La formación académica profesional es, sin lugar a dudas, uno de los factores más influyentes en la realización de todo ser humano, pues permite la participación activa dentro de una sociedad según el tipo de especialización logrado (Piñeros *et al.*, 2018). Sin embargo, indistintamente de la carrera, toda profesión conlleva la adquisición de una serie de competencias generales que permitirán al individuo desenvolverse en un mercado laboral para el cual ha sido preparado. En efecto, entre estas competencias, la producción de textos escritos es un eje importante durante el desarrollo de los estudios universitarios, dado que permite al educando construir y organizar su propio conocimiento (Zárate, 2017).

En buena cuenta, esta práctica ha constituido una problemática alarmante en los últimos años dentro de las universidades nacionales de la capital y, de manera específica, en una institución de renombre como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Dentro de la facultad de Educación de la casa de estudios referida, las deficiencias que presentan los alumnos con relación a la producción de textos son evidentes y preocupantes, aunque se deben, por lo general, a una preparación previa que se enfocó básicamente en la memorización de datos para un examen de ingreso, excluyendo así el desarrollo de esta competencia.

No obstante, es necesario recalcar que, para fines de la investigación, el tipo de texto que será estudiado es únicamente el de carácter argumentativo. Esta clase de texto, según Tuzinkiewicz *et al.* (2018), tiene como principal propósito presentar y sustentar una opinión directamente relacionada a un fenómeno o situación a partir del uso de argumentos. Es precisamente esta característica la que hace de un texto de esta categoría un producto más desafiante y complejo a comparación de un texto explicativo, descriptivo, o, incluso, narrativo.

Es indispensable advertir que las deficiencias mostradas por los alumnos de los primeros semestres de esta universidad, se presentan en cada etapa de la producción textual argumentativa, desde la planificación hasta la revisión final. Así mismo, estas falencias pueden ser agrupadas en tres categorías importantes: el desconocimiento de rasgos textuales, el insuficiente desarrollo del pensamiento crítico, y la incorrecta aplicación de las normas gramaticales y ortográficas.

En primer lugar, los rasgos textuales tales como la cohesión, la coherencia, o la adecuación son nociones que la mayoría de educandos desconoce debido a que dichos aspectos no formaron parte de lo desarrollado en el área de Comunicación durante la Educación Básica Regular. Como es lógico, si no se maneja la idea base de qué cualidades debe poseer todo texto, resulta imposible seleccionar las herramientas más adecuadas para lograr una producción satisfactoria. Por ejemplo, si un estudiante universitario no maneja el concepto y las estrategias de cohesión textual, es muy probable que no utilice los conectores o los mecanismos de referencia de forma correcta.

En segunda instancia, otra deficiencia durante el proceso de producción textual argumentativa está relacionada al pensamiento crítico. De esta manera, este pensamiento se define, para algunos autores como Bezanilla *et al.* (2018), como el análisis que realiza todo individuo en función a un objeto o situación particular con el propósito de emitir un juicio y tomar decisiones particulares en torno a ello. Definitivamente, el insuficiente desarrollo de este pensamiento no permite al estudiante emitir una opinión clara sobre temas polémicos, dado que lo único que conoce de su realidad inmediata es aquello aprehendido desde los medios, en su mayoría digitales, sin emplear su capacidad de discernimiento.

Por último, uno de los aspectos también considerados como muestra del problema expuesto radica en la inapropiada aplicación de la normativa tanto gramatical como ortográfica. La práctica de redacción, dentro de la población aludida, presenta innumerables observaciones en cuanto a la forma, pues se advierte errores preocupantes en cuanto a las normas de acentuación, el uso básico de los principales signos de puntuación, y la confusión en el uso de grafías en muchas palabras utilizadas en cada enunciado. De este modo, las reglas gramaticales de concordancia nominal y verbal, las sustituciones de los objetos directos e indirectos, así como la inapropiada conjugación de los verbos poco usuales constituyen los errores más frecuentes en cuanto a la forma textual.

Ahora bien, una vez descrita la problemática abordada y las deficiencias comunes que devienen en la misma, es primordial dar cuenta de cuál es el papel que ha cumplido la tecnología en lo que respecta a redacción. Hoy en día, las actividades relacionadas a la producción de textos son realizadas principalmente a

través de dispositivos como la computadora o el celular. En consecuencia, las revisiones ortográficas y gramaticales quedan muchas veces relegadas, pues la mayoría de mensajes y textos creados en dichos medios son de carácter informal (Tapia, 2015). En tanto, los textos con fines académicos son corregidos por distintas aplicaciones, reduciendo prácticamente a la nulidad la intervención y el trabajo del estudiante en tal aspecto. Aunado a ello, gran parte de la información encontrada en la web sugiere al educando el uso de fuentes que, en su mayoría, no resultan confiables. La suma de estos dos factores evidenciaría que la tecnología ha tenido influencia ciertamente negativa en materia de redacción. Sin embargo, un cuestionamiento sería fundamental: ¿Es la tecnología una causa potencial de esta problemática? La respuesta, en definitiva, es no.

La tecnología ha traído al mundo universitario innumerables herramientas que han potenciado su trabajo académico y, por tanto, una alternativa de solución podría partir justamente de su uso. Tomando en cuenta esta premisa, en los últimos años, una de las estrategias de redacción más empleadas en la educación semipresencial que ha traído resultados efectivos en la producción textual es la escritura colaborativa. Considerando que la producción escrita en nuestros días es entendida como una práctica social (Londoño & Ospina, 2018), esta estrategia es definida como aquella producción realizada por un equipo de trabajo, el cual divide y comparte actividades a través de un principio: la retroalimentación constante de los participantes a través de comentarios y diálogos de carácter inmediato. La ventaja de esta forma de trabajo radica en el uso de herramientas virtuales con las cuales el educando está sumamente familiarizado (Saneleuterio & Gómez, 2020).

Ahora bien, tomando como base los principios de la escritura colaborativa, se propone como una alternativa de solución al problema planteado el diseño y aplicación del programa “Compartiendo saberes”, el cual estará conformado por un conjunto de sesiones virtuales que girarán en torno al trabajo colaborativo en el desarrollo de cada fase de producción textual. Con dicho propósito, se utilizará herramientas tecnológicas con las que el educando está familiarizado y, al mismo tiempo, se propiciará actividades que promuevan la sinergia y el contraste de opiniones, de manera que se potencie esta competencia lingüística.

Según lo explicado, el problema general de la presente investigación se formula: ¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021? Los problemas específicos son: ¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la macroestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021? ¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la superestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021? ¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la microestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021?

En efecto, el presente estudio es importante debido a que el programa aplicado permitirá optimizar la redacción de los estudiantes involucrados mediante actividades que promuevan una participación colectiva y, sobre todo, interactiva. Del mismo modo, el intercambio de opiniones sobre el cual giran las sesiones del programa reforzará la capacidad de discernimiento de los educandos a través de un diálogo constante. De este modo, en cuanto al nivel gramatical y ortográfico, cada participante tendrá la posibilidad de dar y recibir comentarios, correcciones y observaciones de parte de sus compañeros, lo cual, en un clima de mayor confianza, le permitirá mejorar sus habilidades de escritura y advertir errores de redacción en los que procurarán no incurrir en trabajos posteriores. Así mismo, la interacción antes referida facilitará a cada estudiante una perspectiva distinta sobre los temas tratados, de manera que los argumentos expuestos serán cada vez más enriquecidos. En síntesis, si bien se parte de la producción de textos escritos, la presente investigación resulta fundamental para mejorar el nivel de otras habilidades comunicativas como la expresión oral y la comprensión de lectura. De la misma manera, cabe señalar que la trascendencia de esta investigación radica en constituir una posible base para futuros programas que sean aplicados en diferentes facultades de la universidad aludida.

Por lo expuesto, el objetivo principal de la investigación es determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

En tanto, los objetivos específicos aluden a poder determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la macroestructura de textos escritos argumentativos; determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la superestructura de textos escritos argumentativos, y determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la microestructura de textos escritos argumentativos, en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

Finalmente, se plantea como hipótesis general que el programa denominado “Compartiendo saberes” mejora significativamente la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021. Del mismo modo, las hipótesis específicas señalan que el programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la macroestructura, la superestructura y la microestructura de textos escritos argumentativos en los estudiantes referidos.

II. MARCO TEÓRICO

En este segundo apartado, y tomando como base la problemática expuesta en el capítulo anterior, se presenta un alcance de los principales estudios realizados a nivel nacional e internacional, cuya información se relaciona de forma directa con cada una de las variables consideradas en esta investigación.

En principio, es necesario precisar que el programa “Compartiendo saberes” tiene como base teórica la denominada escritura colaborativa, sustento que ha sido investigado por varios autores en los últimos cinco años. En efecto, es oportuno abordar, en primer lugar, algunos estudios de carácter internacional. Uno de los estudios desarrollados por Vu Phi Ho Pham (2021) alude a medir el impacto que tiene la escritura colaborativa en la producción de textos argumentativos en estudiantes de una universidad en la ciudad de Ho Chi Minh (Vietnam), quienes se especializaban en el idioma inglés. Esta investigación preexperimental, con un grupo control y un grupo experimental conformado por 35 estudiantes cada uno, concluyó que la escritura colaborativa favorece considerablemente la fluidez de los textos, pues el intercambio de ideas generaba aportes que se incluían en la forma de los ensayos escritos y el contenido propiamente dicho. Por otro lado, esta nueva estrategia permitió que exista un mayor grado de socialización y una capacidad más eficiente al momento de revisar y editar textos, tanto a nivel ortográfico como a nivel gramatical.

Precisamente es la socialización el aspecto que algunos otros autores, como Rahayu, (2020) han abordado en sus investigaciones. Este autor, cuyo estudio cuasiexperimental refería a la interacción verbal durante el proceso de escritura colaborativa en estudiantes con lenguas maternas distintas (china e indonesia), concluyó que, a pesar de las diferencias lexicológicas y semánticas, se pudo desarrollar, de manera efectiva, las pautas propias de cada etapa de redacción de un texto argumentativo, sobre todo, las de planificación y de corrección. Dentro de las limitaciones, además de los diferentes sistemas lingüísticos, se puso en evidencia que los contextos culturales influyen notablemente en la concepción de una problemática, lo cual resulta contraproducente al momento de establecer una idea común y, por otro lado, la normativa gramatical dispar deviene en algunos problemas de redacción como el uso de referentes o las reglas de concordancia.

A partir de las dificultades mencionadas en el apartado anterior, se puede citar el trabajo realizado por Abbas y Herdi (2018), el cual gira en torno a los problemas que los estudiantes de la Facultad de Formación y Educación Docente, Universidad de Lancang Kuning Pekanbaru (Indonesia) presentan al momento de redactar textos de índole argumentativa y cómo la escritura colaborativa puede contribuir en resolverlos. A través de la aplicación de instrumentos, como listas de observación y algunas pruebas escritas, se pudo determinar que los 23 estudiantes quienes conformaban la muestra alcanzaron un aumento en el promedio de sus resultados (de 54.9 a 74.3). Entre las conclusiones centrales se debe mencionar que los aspectos mejor desarrollados en producción escrita están relacionados a la coherencia y cohesión textual; sin embargo, es el aspecto gramatical el que fue menos potenciado debido a que implican una base teórica sólida, incluso, anterior al estudio realizado. Así mismo, se destaca el incremento de vocabulario y la capacidad de argumentación de los alumnos, dado que la comunicación colectiva exigía en todo momento ciertas discusiones entre ellos.

No obstante, otra de las investigaciones que ofrece una revisión del impacto de la escritura colaborativa en la producción textual argumentativa, a través del análisis de distintos casos, es la desarrollada por Talib y Cheung (2017). Este estudio se centra en la evaluación de 68 trabajos a nivel mundial, en los cuales la escritura colaborativa ha tenido un impacto favorable en la redacción de ensayos, tanto en la escuela primaria y secundaria, así como a nivel superior. De este modo, se concluyó que existe tres ejes fundamentales que sustentan la práctica de esta dinámica colaborativa: el aporte sobresaliente de los medios tecnológicos, la motivación de los estudiantes en cuanto a la competencia de producción textual, y el desarrollo del pensamiento crítico. Entre las ideas centrales que expone el trabajo referido, se señala que la escritura colaborativa no solo implica un trabajo dentro del aula, sino que resulta más efectiva cuando es puesta en práctica en medios digitales o plataformas compartidas. En tanto, la responsabilidad que implica la opinión de cada estudiante al momento de redactar o planificar un texto, le exige un mayor compromiso a potenciar su capacidad de producción escrita, con el fin de sostener sus ideas y brindar mayores aportes al trabajo. De igual modo, el contraste de opiniones acerca de temas actuales favorece el pensamiento crítico.

Por último, se puede destacar un estudio realizado en Chile por Ubilla *et al.* (2020), quienes se enfocaron en brindar a los docentes universitarios un alcance sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de la escritura colaborativa. Una de las conclusiones importantes que se enuncia en esta investigación es la valoración positiva de los educandos en cuanto a la experiencia colaborativa, debido a que el intercambio de ideas ofrece perspectivas a veces desconocidas, lo cual enriquece el análisis crítico dentro de un texto. Así mismo, la producción de este tipo de textos de manera coordinada implica una revisión constante de fuentes, la cual se traduce también en el desarrollo de la competencia investigativa. De igual forma, compartir la actividad y la supervisión entre los mismos estudiantes genera un clima de mayor confianza y con respuestas más seguras, pues cualquier indicio de error será señalado de manera empática y asertiva. Finalmente, el intercambio de roles genera que un estudiante pueda desempeñar distintas funciones y, por consiguiente, potenciar diferentes capacidades, como las de redactor o revisor.

Ahora bien, en cuanto a las investigaciones a nivel nacional, se puede citar el trabajo realizado por Jara (2020), quien desarrolla una revisión organizada de algunos estudios en Perú acerca de la redacción académica universitaria. Dentro de los ejes centrales y comunes en las indagaciones referidas se destaca el aprendizaje por competencias, el aprendizaje autónomo y, el trabajo colaborativo. Esta última estrategia, denominada también escritura colaborativa, es aquella de la cual se registra mayor número de estudios y, por ende, la que ha podido alcanzar resultados más importantes a nivel de macroestructura y microestructura textual, tal como se ha explicado en los párrafos anteriores. Sin embargo, cabe mencionar que, bajo ninguna de estas tres modalidades, no se ha registrado un estudio que unifique los enfoques pedagógicos empleados en aula con el papel preponderante que cumple la tecnología a través de plataformas o herramientas digitales, tales como los procesadores de texto. Esta carencia implica que, si bien es cierto existe estudios que aborden el impacto de la escritura colaborativa en la producción de textos, no se ha registrado a nivel nacional muchos alcances que complementen dicho enfoque con lo que ofrece la tecnología hoy en día.

En tanto, Villar *et al.* (2018) llevó a cabo una investigación cuyo objetivo central alude a determinar el impacto que las actividades colaborativas pueden

tener en el uso de marcadores discursivos, como parte de la producción escrita de textos argumentativos y de cualquier otra índole. Este trabajo es otro ejemplo en el cual se resalta el papel de las herramientas tecnológicas en la ejecución de ciertas actividades colaborativas, tales como la planificación textual, la revisión propia de la normativa, y la organización de información. No obstante, el aporte primordial de la investigación en cuestión es, sin lugar a dudas, la propuesta de una evaluación colaborativa a través de herramientas virtuales. Con ello, tal como lo aseveran los autores, se lograría una mejor calidad de textos y, como consecuencia, la mejora de las habilidades comunicativas, pues, al centrarse en una coevaluación, las ideas y la retroalimentación entre estudiantes podría percibirse de manera asertiva y no autoritaria, como en la evaluación tradicional solía darse.

A partir de estos alcances, resulta indispensable dar cuenta también de que se ha desarrollado en Perú algunos estudios cuyo objetivo central alude a la ejecución de programas que mejoren la capacidad de redacción de los estudiantes universitarios. Así, se puede mencionar la investigación propuesta por Espinoza (2020), quien aplicó un programa mediante el uso de conectores discursivos como parte de un estudio cuasiexperimental en una universidad de Lima. Los resultados obtenidos evidencian un efecto positivo en la capacidad de redacción, el cual se traduce en un aumento del 15.8 % a un 60.5% de estudiantes en el nivel destacado antes y después del programa respectivamente. No obstante, a pesar de enfocarse en marcadores discursivos, los cuales corresponden a la macroestructura textual, otros aspectos como la coherencia y la intertextualidad también fueron potenciados. Es preciso añadir que el programa planteado se centró en un aprendizaje de tipo autónomo y con actividades básicamente individuales, debido a las diferencias en cuanto a factores culturales, verbales y cognitivos refiere.

Otro programa similar es el diseñado por Colque (2016) quien propuso un estudio preexperimental con alumnos del primer semestre de la Escuela de Educación de la Universidad Peruana Unión. De manera semejante al trabajo antes referido, este autor aplicó el programa “Cristaliza tus ideas”, el cual gira en torno al enfoque por competencias en un total de veinte sesiones. Cada sesión propuso actividades colaborativas y también individuales, respaldadas siempre por las nociones teóricas de la estructura textual. Por otra parte, la evaluación y, por ende,

el desempeño de los estudiantes fue medido de manera individual. A pesar de ello, el gran aporte de este trabajo radica en que el programa fue adaptado a los niveles y formas de aprendizaje individuales de los educandos. Del mismo modo, el autor propone un instrumento de evaluación para la producción de textos argumentativos pertinente, pues implica distintas dimensiones: microestructura, macroestructura, superestructura, intertextualidad y extratextualidad.

Por último, se puede citar otro ejemplo de investigación anterior tal como el propuesto por Sarmiento (2019), quien ejecuta un programa basado en escritura colaborativa para mejorar el uso de referentes en textos argumentativos. Este estudio preexperimental concluyó que el contraste de opiniones y las actividades compartidas optimiza las tareas de redacción, pues las correcciones con constantes durante la producción y después de ella. Por otra parte, se mejoró la habilidad de interacción entre los estudiantes, pues se tomó en consideración una encuesta previa para agruparlos según afinidad, y luego dar lugar a una nueva distribución con funciones diferentes. Otro aspecto a destacar es el uso de herramientas de tipo digital, las cuales favorecieron el manejo de los tiempos y la secuencia de cada una de las actividades propuestas. Finalmente, los resultados a nivel individual como a nivel grupal fueron satisfactorios, lo que suscita realizar nuevas investigaciones que complementen estos resultados, así como en el presente estudio.

Después de haber revisado algunas investigaciones pertinentes de acuerdo a la temática planteada, es necesario explicar con mayor precisión determinadas nociones conceptuales que implican las dos variables de estudio: el programa “Compartiendo saberes” y la producción escrita de textos argumentativos.

En primer lugar, el programa “Compartiendo saberes” es un programa que se inscribe en el área de Comunicación, y cuyo objetivo central se fundamenta en mejorar los procesos de producción escrita de textos argumentativos. Con dicho propósito, el programa gira en torno a la elaboración de textos de forma conjunta o coautoría, mediante la asignación individual de roles y la retroalimentación colectiva a través de diversos medios digitales. Cabe mencionar que, además de potenciar las habilidades de los estudiantes en cuanto a lo que redacción refiere, el programa se enfoca en desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación en cada una de las etapas de producción textual.

Ahora bien, resulta indispensable señalar que el programa en mención tiene su base teórica en la estrategia denominada escritura colaborativa, la cual ha tenido éxito en los últimos años en diversos países de Europa, sobre todo, dentro de los procesos de enseñanza de segundas lenguas; así como en determinados países de Latinoamérica, donde, por lo general, ha sido aplicada en estudiantes de nivel superior. El origen de la escritura colaborativa se remonta a los postulados que forman parte de la teoría del aprendizaje social de Vygotsky y Albert Bandura (Nurfaidah, 2018). En principio, acerca de lo propuesto por Vygotsky, Gani *et al.* (2017) enfatizan la importancia de esta teoría, la cual se basa en construir un nuevo conocimiento a partir de la interacción social. Así, cada uno de los individuos que forman parte de todo proceso educativo aprende del aporte de sus congéneres, lo cual le posibilita resolver problemas de forma eficiente.

De la misma manera, con respecto a la teoría de Bandura, Edinyang (2016) señala que el aprendizaje social supone que para cada estudiante tiene lugar la elección de un compañero guía, con el propósito de aprehender todo aquello que este pueda compartir durante una actividad cooperativa. Además, añadió que esta teoría gira en torno a cuatro ejes fundamentales: la atención, entendida como la capacidad de enfocarse en la actividad desarrollada por una persona; la retención, concebida en términos de internalización de información; la reproducción, la cual consiste en repetir información o mecanismos determinados de acuerdo a la situación o problema expuesto; y la motivación, expresada como el impulso que cada alumno mantiene a lo largo del proceso a través de la aprobación por parte del docente así como de otros estudiantes.

Partiendo de las teorías expuestas, la escritura colaborativa surgió como una propuesta que involucra actividades de redacción conjuntas y responsabilidades compartidas mediante funciones intercambiables en cada etapa. Por consiguiente, autores como Talib y Cheung (2017) definen a esta estrategia como el proceso de redacción que brinda al estudiante la oportunidad de debatir, discernir y desarrollar de manera conjunta un aprendizaje comunicativo de carácter escrito. Dicho de otro modo, y de acuerdo con Soraya (2016), la escritura colaborativa es una fusión entre el aprendizaje cooperativo y las estrategias de producción escrita. Por su parte, Heinonen *et al.* (2020) sostienen que el concepto de escritura colaborativa se

fundamenta en el desarrollo de cada etapa de producción textual de manera compartida, lo cual implica procesos previos como la planificación, y de revisión final como la edición. Así mismo, añaden que la búsqueda de fuentes para la redacción de todo texto debe ser el resultado de un discernimiento grupal, tal como lo expusieron Talib y Cheung, autores a quienes se hacía referencia en el apartado anterior. En tanto, Rahayu (2020) enfatiza que esta estrategia alude a un trabajo en conjunto para lograr un texto que persigue un objetivo comunicativo común. En consecuencia, el compartir e intercambiar conocimiento lingüístico se convierte en la herramienta y el sustento de todas las actividades que implica.

Sin embargo, desde otra perspectiva como la expuesta por Murtiningsih (2016), la escritura colaborativa enfatiza la participación y el aporte no solo de los estudiantes, sino también de los docentes y algunas otras personas que tengan conocimiento sobre el tema desarrollado. De este modo, todo aporte individual será sometido a discusión, con el fin de alcanzar un consenso para cada nivel del texto redactado. En adición, Zheng *et al.* (2021) agregan que la escritura colaborativa es una síntesis de todas aquellas actividades de producción textual mediante una corresponsabilidad, la cual se convierte en el eje principal del trabajo en el aula.

Cada una de los conceptos explicados refieren a la escritura colaborativa como una estrategia que promueve el trabajo cooperativo, el intercambio de ideas y la responsabilidad compartida durante las fases de producción de cualquier tipo de texto, indistintamente del propósito que la autoría comparta.

Sin embargo, y para fines de esta investigación, es necesario señalar que todas las actividades de escritura colaborativa, si bien es cierto se desarrollaban en un primer momento dentro de un espacio físico compartido como un aula de clases, hoy en día tienen lugar en entornos virtuales, lo cual hace la experiencia aún más satisfactoria para el estudiante. De este modo, es importante mencionar el concepto propuesto por Sharples *et al.* (1993, citado en Godoy, 2018), quienes concebían a la escritura colaborativa como el proceso de producción textual cooperativo a través del uso de computadoras. Esta definición, en la actualidad, hace referencia a las denominadas herramientas digitales. Partiendo de esta noción, es oportuno dar cuenta de los principales rasgos que la escritura colaborativa describe. Al respecto, una de las características destacables de la estrategia es la corresponsabilidad.

Algunos autores tales como Bosley (1989, citado en Sukirman, 2016), destacan la importancia de asumir la responsabilidad en cada etapa de producción, sobre todo, en textos de carácter formal como documentos. De igual forma, la escritura colaborativa se distingue por su interactividad, lo cual implica que los estudiantes involucrados discutan cada modificación y aporte aplicados al texto en conjunto, mediante el diálogo y el consenso supervisados por la actividad docente durante todo el proceso de producción (Sharif *et al.*, 2020).

Otra cualidad inherente a la estrategia también radica en la negociación, la cual es entendida por Metilia y Fitrawati (2018) como la contraposición de ideas al momento de tomar una decisión con respecto a la argumentación o al uso de ciertos elementos textuales como los gramaticales y lexicológicos. Por último, la escritura colaborativa se comprende como tecnológica. Sobre ello, López y Pedraza (2016) sostienen que esta estrategia emplea distintas herramientas virtuales que pueden garantizar la interacción y la negociación antes referida en cada sesión. Con dicho propósito, añaden que es posible emplear algunos editores de texto tales como Google Docs, o generar comunicación en tiempo real a través de plataformas como Skype, Hangouts, Collaborate, entre otros.

En cuanto a los agentes que están implícitos en el desarrollo de la escritura colaborativa, se puede distinguir algunos de carácter interno y externo (Domínguez, 2018). En primer lugar, los agentes internos refieren tanto al docente como a los educandos. Cada uno de ellos asume una serie de roles establecidos en las etapas de producción, los cuales pueden intercambiarse con el fin de desarrollar diferentes competencias y tener perspectivas contrastables.

Con respecto al docente, de acuerdo con Abanto (2018), se puede reconocer tres funciones específicas. La primera de ellas alude al docente como un mediador durante todo el proceso. Sobre ello, Heinonen *et al.* (2020) señalan que el profesor es el encargado de guiar a los educandos en la búsqueda de fuentes y selección de información cuando se presentan posiciones distintas. Del mismo modo, dentro de esta función se resalta la resolución de conflictos y el acercamiento a consensos. Es importante añadir que este rol tiene lugar durante las primeras sesiones, hasta que el grupo mejore su capacidad de trabajar de manera sinérgica. En adición, el rol de mediador también apunta a generar la interacción entre los estudiantes.

Una segunda función refiere al educador como diseñador instruccional. Ghufroon y Hawa (2015) enuncian que el éxito de la escritura colaborativa radica en cómo el docente establece una división de tareas y, por lo tanto, la formulación de objetivos específicos y factibles para los estudiantes en los intervalos prudentes de acuerdo al tiempo de las sesiones. Además, otra de las acciones implícitas guarda relación con la distribución de funciones en primera instancia, y la responsabilidad que cada una de ellas conlleva.

Una tercera función coloca al docente como guía cognitivo de todo el proceso. En este caso, según Arnao y Gamonal (2016), el rol del educador debe girar en torno a una retroalimentación apropiada al término de cada etapa de redacción. Así mismo, es importante generar conflictos cognitivos durante cada actividad de modo que el estudiante pueda aplicar lo aprendido en colaboración con sus compañeros. Por último, es también necesario promover espacios para la metacognición, con el fin de que los educandos identifiquen las dificultades y los aciertos que han tenido lugar a lo largo de su desempeño. Tal como se ha podido comprobar las funciones del docente son primordiales, pues no se debe confundir la escritura colaborativa con la mera asignación de tareas y supervisión esporádica.

Con respecto al estudiante, y debido a su participación activa durante todo el proceso, es posible reconocer un número mayor de funciones en comparación con lo relacionado al educador. De esta forma, Fernández y Blum (2013) sostienen que los alumnos desempeñan cuatro roles fundamentales: el líder de grupo, cuya actividad principal se relaciona a moderar la participación de los miembros del equipo, así como a generar la integración de los mismo; el rol de escriba, es decir, quien asume la responsabilidad de tomar nota de los aportes de cada estudiante y redactar los primeros bocetos del texto; el editor del texto, quien está encargado de realizar las modificaciones a nivel gramatical, ortográfico y de contenido con el apoyo de todo el grupo; y finalmente, el rol de dinamizador, el cual está orientado a asignar los tiempos de trabajo y verificar el cumplimiento de los objetivos. No obstante, Frassl *et al.* (2018) enfatizan que otro de los roles estudiantiles no es precisamente de carácter individual sino más bien compartido: la participación equilibrada. Al respecto, estos autores señalan que toda función es intercambiada con el fin de potenciar en todo el equipo las habilidades que requiere cada rol.

En cuanto a los agentes externos, específicamente se puede mencionar el papel que cumplen los medios digitales como entorno propicio para la escritura colaborativa, sobre todo, en el contexto actual. Alwahoub *et al.* (2020) resaltan que las herramientas virtuales que se emplean como parte de la estrategia generan una serie de posibilidades al estudiante para redactar de forma más eficiente. Entre ellas se puede destacar la corrección gramatical y ortográfica propia de algunos programas específicos, la interacción en tiempo real y de manera instantánea entre los integrantes involucrados, la edición colectiva de los textos a través de archivos compartidos, y búsqueda de fuentes informativas actuales y confiables.

Los roles descritos evidencian, de cierto modo, algunas de las importantes ventajas que ofrece la escritura colaborativa para distintas actividades educativas, tales como la adquisición de una segunda lengua o la producción de textos escritos. Sin embargo, es posible mencionar otros aspectos positivos que se derivan de esta práctica colaborativa. Por ejemplo, autores como Reid y Powers (1993, citado en Ubilla *et al.*, 2017) sostuvieron que, al margen de todas las ventajas que genera en materia de redacción, la estrategia colaborativa incentiva en los estudiantes mayor interacción y la posibilidad de defender sus argumentos a través de un debate saludable y críticas netamente constructivas. Por su parte, Graham y Misanchuk (2004, citado en De la Peña & Núñez, 2018), a través de algunas investigaciones, concluyeron que la escritura colaborativa no solo tiene efectos positivos en cuanto a resultados finales refería, sino también en la percepción de los alumnos, quienes se muestran satisfechos con su participación y desempeño en cada una de las actividades, dado que el carácter cooperativo genera aprendizaje significativo en términos de vocabulario, reglas gramaticales y ortográficas. Asimismo, Hilton y Phillips (2010, citado en Moreno, *et al.*, 2021) señalan que, para lograr dicho fin, es necesario que los equipos de trabajo se conformen de forma ajena a la afinidad que los mismos educandos puedan referir.

De acuerdo con lo explicado, la escritura colaborativa se ha convertido en una estrategia eficaz para mejorar las habilidades involucradas en la producción de textos de cualquier índole. No obstante, es preciso señalar que, para fines de la presente investigación, se estudiará cuáles son los efectos de esta estrategia, cuya propuesta es el sustento del programa “Compartiendo saberes”, en la producción

de textos argumentativos básicamente. Con dicho propósito, resulta pertinente dar una revisión de los aspectos teóricos implícitos en este tipo de textos.

En definitiva, el texto argumentativo trae consigo distintas definiciones. Entre ellas, en principio, se destaca la propuesta por Özdemir (2018), quien señala que este tipo de textos apoya o refuta una idea sobre algún tema particular, a través de la exposición y el análisis de argumentos. Por su parte, Qin y Liu (2021) sostienen que el texto argumentativo es aquel cuyo fin radica en abordar temas de carácter controversial y fundamentar una postura respecto a una problemática. Asimismo, sugiere que para lograr dicho objetivo es necesaria la revisión de datos y fuentes confiables, y el contraste de opiniones para una mejor contextualización.

En tanto, según Anmarkrud *et al.* (2014), resalta que el texto argumentativo, al presentar una o más opiniones con respecto a un tema, genera una comprensión más significativa que la puede ofrecer un texto explicativo. A partir de dicha premisa se puede destacar la definición propuesta por Abdollahzadeh *et al.* (2017), quienes señalan que este tipo de texto es una práctica verbal y social, cuya finalidad es justificar una opinión y, al mismo tiempo, presentar un panorama más analítico de acuerdo a una problemática actual o controversia. Precisamente por algunas de las características que supone la producción de todo texto argumentativo, Campbell y Filimon (2017) añaden que esta clase de texto exige a todo estudiante, no solo habilidades y competencias lingüísticas, sino también el conocimiento de la realidad y su contexto inmediatos, así como el pensamiento crítico.

Por otro lado, Razaghi y Zamanian (2014) refieren que el texto argumentativo incluye una serie de aspectos, tales como descripciones, explicaciones y razones, que lo convierten en una tarea de redacción integral y con cualidad unificadora. A su vez, Dallagi (2020) advierte que todo texto argumentativo, tal como un ensayo, implica una relación intrínseca con los procesos de lectura debido a que, para poder emitir una opinión, es necesario fundamentar las razones con ejemplos prácticos y datos concretos encontrados e interpretados de diversas fuentes.

En base a las definiciones expuestas, es necesario explicar que todo texto argumentativo tiene una estructura particular, la cual lo diferencia de otras clases como el texto descriptivo, narrativo o explicativo. De esta manera, Özdemir (2018)

sugiere que el ensayo, forma exclusiva del texto argumentativo, está compuesto por tres dimensiones fundamentales: la macroestructura, la superestructura, así como la microestructura. Cada uno de estos componentes incluye aspectos propios y correspondientes a cada etapa de producción.

En principio, la macroestructura es definida, según Ngai *et al.* (2018), como el conjunto de aspectos semánticos o de contenido que argumenta un ensayo. En función a ello, estos autores señalan que este primer componente es trascendental en todo tipo de texto, pues evidencia tanto el mensaje como la intencionalidad del autor. En tanto, Horowitz y Wilburn (2017) señalan que la macroestructura funciona en base al propósito del autor y, por ende, incluye una serie de normas, las cuales son denominadas macrorreglas. Entre ellas se puede mencionar la regla de omisión y selección; la regla de generalización, y la regla de integración.

En cuanto a la primera regla de omisión y selección, Dilidüzgün (2013) afirma que el contenido de todo texto argumentativo debe incluir únicamente datos que resulten pertinentes y acordes a la posición del autor, así como al tema central. En consecuencia, toda información que guarde una relación inconsistente con el tema expuesto debe ser omitida o incluida como un aspecto complementario de cualquier sustentación. En tanto, la regla de generalización alude al rol de la denominada idea principal. De este modo, Anggini (2018) señala que todo texto de carácter argumentativo debe girar en torno a una idea central o tesis, la cual expone la posición del autor con respecto a una problemática o situación controversial. Por último, estos mismos autores refieren que la regla de integración consiste en unir los aspectos tratados en distintos párrafos en relación a un solo tema, de manera que se garantice la coherencia del texto, así como su unidad temática.

En segundo lugar, se afirma acerca de la superestructura, y de acuerdo a lo señalado por Mardikantoro *et al.* (2020), que es una dimensión es variable, pues las partes de cada texto varían en función a su clasificación. Por ejemplo, entre un texto narrativo y un texto argumentativo, las secuencias son distintas dado que el primero describe un conjunto cronológico de acontecimientos, mientras que en el segundo se sustenta una opinión. De igual forma, Kadhim y Nael (2021) aseveran que la superestructura, en cuanto a los textos argumentativos, está conformada por tres partes imprescindibles: introducción, desarrollo y conclusiones.

La introducción, según lo explicado por Huda *et al.* (2020), es el párrafo que contiene la presentación del tema en discusión, la contextualización del mismo, y, sobre todo, la exposición de la tesis del autor. El enunciado que corresponde a la tesis, de acuerdo con Jaén (2021), expresa la opinión que el redactor debe explicar y sustentar a lo largo de todo el texto. Así mismo, dicha idea es concisa y no acepta ambigüedades ni incluye información explícita.

Por otro lado, el desarrollo de todo ensayo incluye una serie de argumentos, es decir, razones que sustenten la tesis de la introducción y datos puntuales tales como estadísticas, citas textuales, estudios relacionados, entre otros, con el fin de justificar la opinión del autor (Puspita & Indarri, 2020). Estos autores añaden que, en algunas ocasiones, el desarrollo puede presentar dos posturas contrarias con el propósito de que el lector tenga un panorama más amplio y pueda seleccionar una posición con respecto al tema tratado.

Finalmente, en lo que refiere a las conclusiones, Campbell y Filimon (2017) sostienen que estas conforman el último elemento de toda argumentación, puesto que representan una síntesis de toda la información presentada y una ratificación de la tesis señalada en la primera parte introductoria. Por lo general, la conclusión debe impactar al lector y reafirmar los aspectos más impactantes del discurso con la finalidad de persuadirlo (Razaghi & Zamanian, 2014).

En tercer lugar, la microestructura, última dimensión abordada en el presente estudio, es concebida por Samsi *et al.* (2020) como el conjunto de normas de tipo ortográfico y gramatical que rigen en cualquier tipo de texto. De esta manera, este componente es el más preciso y, por ende, requiere una revisión más específica. Peristeri *et al.* (2017) advierte que las pautas de tipo gramatical incluyen diversos aspectos que, por lo general, deben ser abordados durante la formación escolar. Entre ellos destaca la importancia de las reglas de concordancia y los mecanismos de referencia dentro de un párrafo. Ahora bien, en cuanto a las reglas ortográficas, Gunasegaram y Steinbach (2021) señalan que las normas pueden agruparse entre el uso de las principales grafías y la normativa de los signos de puntuación más frecuentes en los procesos de producción escrita.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo debido a que, según lo afirmado por Hernández *et al.* (2014), se realizará un análisis estadístico con los datos que se recogerá a partir de la aplicación de instrumentos diseñados. Así mismo, el método aplicado será el hipotético-deductivo, pues, de acuerdo a lo expuesto por Ñaupas *et al.* (2014), se plantea una hipótesis que será validada mediante la contrastación con los datos recolectados. En cuanto a su finalidad, el trabajo es de carácter aplicativo dado que, tal como lo señala Domínguez (2015), se plantea una alternativa de solución al problema identificado mediante la intervención en la variable dependiente.

Por otro lado, este trabajo, en función a la intervención del investigador, es experimental, debido a que el programa “Compartiendo saberes”, el cual cumple la función de variable independiente, será diseñado para generar una modificación en la variable dependiente referida a la “Producción escrita de textos argumentativos” (Yuni & Urbano, 2014). En tanto, en concordancia con lo explicado por Hernández *et al.* (2014), el diseño de esta investigación es preexperimental, a través de la aplicación de un pretest y un posttest a un único grupo. Por consiguiente, será importante evaluar a la muestra a partir de una prueba diagnóstica y una prueba de salida después del desarrollo del programa.

De esta manera, el esquema empleado para el diseño seleccionado es:

O1 ----- X ----- O2

En la cual:

O1 = Pre prueba

O2 = Post prueba

X = Programa “Compartiendo saberes”

3.2 Variables y operacionalización

Variable independiente: Representada por el programa “Compartiendo saberes”, cuyo sustento teórico se fundamenta en la estrategia de producción textual denominada escritura colaborativa.

Definición conceptual: Es un programa de producción textual basado en la escritura colaborativa, la cual se fundamenta en el proceso de elaboración de textos de manera conjunta o coautoría, mediante la asignación individual de tareas y la retroalimentación colectiva a través de medios digitales (Storch, 2011, citado en Ubilla *et al.*, 2017).

Definición operacional: Refiere a un programa de producción de textos conformado por un total de diez sesiones divididas en cinco módulos, cuya finalidad es desarrollar habilidades de escritura, la capacidad de argumentación y el uso de herramientas digitales en los estudiantes de formación profesional.

Variable dependiente: Representada por la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes de nivel universitario.

Definición conceptual: Es la capacidad de producir textos basados en una opinión sobre un tema determinado y con el fin de persuadir a los interlocutores con respecto a una postura o de carácter ideológico (Calsamiglia & Tusón, 1999, citado en Camacho, 2017).

Definición operacional: La producción escrita de textos argumentativos es el resultado que se obtendrá tras la aplicación del instrumento para evaluar la producción escrita de textos argumentativos desde los aspectos macroestructural, superestructural y microestructural.

Indicadores: Los indicadores correspondientes a la variable dependiente Producción escrita de textos argumentativos están agrupados en las dimensiones mencionadas tal como aparece a continuación.

Macroestructura textual argumentativa

- Mantiene adecuadamente el tema del texto argumentativo.
- Redacta el texto en función de macroposiciones o ideas centrales.

Superestructura textual argumentativa

- Escribe el texto con una estructura argumentativa.
- Redacta la introducción y la tesis del texto argumentativo.
- Redacta el desarrollo con argumentos sólidos y pertinentes.
- Redacta de manera pertinente la conclusión del texto.

Microestructura textual argumentativa

- Aplica la normativa ortográfica en cada enunciado del texto.
- Usa términos de manera adecuada y con registro académico.
- Usa de forma adecuada los signos de puntuación en el texto.
- Aplica la normativa gramatical en los enunciados del texto.
- Utiliza adecuadamente mecanismos de referencia en el texto.
- Emplea correctamente distintos tipos de conectores discursivos.
- Aplica la normativa APA con elementos intertextuales.

Escala de medición: El tipo de escala que será utilizada es nominal dado que se emplearán los niveles siguientes: Deficiente (1), Mejorable (2), Bueno (3), Muy bueno (4) y Excelente (5).

Operacionalización de la variable “Producción de textos argumentativos”

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVELES Y RANGOS
Producción escrita de textos argumentativos	Macroestructura	Mantiene adecuadamente el tema del texto argumentativo.	1, 2, 3	Nominal 0= Deficiente 1= Mejorable 2= Aceptable 3= Muy bueno 4= Excelente	Inicio: 0 - 22 Proceso: 23 - 41 Logrado: 42 - 67 Destacado: 68 - 100
		Redacta el texto en función de macroposiciones o ideas centrales.	4, 5		
	Superestructura	Escribe el texto con una estructura argumentativa.	6		
		Redacta la introducción y la tesis del texto argumentativo	7, 8, 9		
		Redacta el desarrollo a través de argumentos sólidos y pertinentes.	10, 11, 12		
		Redacta de manera pertinente la conclusión del texto.	13, 14		
	Microestructura	Aplica la normativa ortográfica en cada enunciado del texto.	15, 16		
		Usa términos de manera adecuada y con registro académico.	17		
		Usa de forma adecuada los signos de puntuación en el texto.	18, 19		
		Aplica la normativa gramatical en los enunciados del texto.	20		
		Utiliza adecuadamente mecanismos de referencia en el texto.	21, 22		
		Emplea correctamente distintos tipos de conectores discursivos.	23, 24		
Aplica la normativa APA con elementos intertextuales.		25			

3.3 Población, muestra y muestreo

La población está constituida por un total de 160 estudiantes que cursan el primer semestre de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la ciudad de Lima durante el año 2021.

Criterios de inclusión y exclusión:

- Ser estudiante del primer semestre de la carrera de Educación.
- Tener como lengua materna al idioma español en cualquier dialecto.
- Disponer de fácil acceso a diversas plataformas digitales.
- Estar matriculado en asignaturas que sean solo del primer ciclo.
- Estudiar la asignatura Comunicación Oral y Escrita por primera vez.

Muestra

La muestra está conformada por 30 estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quienes conforman la sección 2 durante el ciclo 2021-II.

Muestreo

La técnica de muestreo aplicada para la presente investigación es de tipo no probabilístico intencionado por conveniencia, es decir, de acuerdo con Otzen y Manterola (2017), se elegirá a quienes conformarán la muestra. Por ende, cada unidad de análisis será seleccionada a partir de los resultados de una encuesta que se aplicará a todos los estudiantes de primer semestre, con el fin de contrastar su información con los criterios de inclusión y exclusión expuestos.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se utilizará para la recolección de datos será, en definitiva, la encuesta. Al respecto, Yuni y Urbano (2014) sostienen que la técnica referida alude a un conjunto de preguntas, o también denominados ítems, cuya finalidad principal radica en recoger información. En efecto, y debido a la naturaleza de la variable dependiente “Producción escrita de textos argumentativos”, se empleará una guía de observación, la cual es adaptación de un instrumento diseñado y aplicado por Espinoza (2020) dentro de una investigación a nivel nacional. No obstante, resulta indispensable mencionar que, a su vez, dicho instrumento tiene su base en una

herramienta denominada “Evaluación de la expresión escrita argumentativa”, cuya elaboración corresponde a un trabajo realizado por Backhoff *et al.* (2013). Es necesario añadir que la herramienta evaluativa seleccionada para el presente estudio está constituida por una prueba escrita con ítem abierto, tipo ensayo, y la guía de observación referida, instrumento que, según Brookhart (2018), reúne un conjunto de criterios para medir la eficiencia de un trabajo particular o el desempeño en una actividad a través de niveles preestablecidos por el propio evaluador.

Descripción de la prueba

El instrumento para medir el nivel de logro en la producción escrita de textos argumentativos se compone de dos elementos fundamentales: la redacción de un ensayo a partir de temas propuestos por el evaluador, y la aplicación de una guía de observación sobre el texto, cuya estructura consta de 25 ítems distribuidos en tres dimensiones: macroestructura, superestructura y microestructura. De esta manera, los ítems referidos se agrupan del siguiente modo:

- Macroestructura textual: 5 ítems
- Superestructura textual: 9 ítems
- Microestructura textual: 11 ítems

Validez

Es necesario mencionar que el análisis de validez resulta fundamental, pues, tal como lo afirma Carrillo *et al.* (2020), este concepto está relacionado, a la relación que existe entre un instrumento y lo que se pretende medir a partir de su aplicación. Así mismo, de acuerdo con Juyumaya (2019), los criterios a considerar, tales como la formulación de ítems, deben ser adaptados de acuerdo a los rasgos del sujeto evaluado, debido a que la carga cultural o las concepciones sociales podrían modificar los resultados esperados.

Ahora bien, el instrumento que será aplicado para los fines del presente estudio es la adaptación de una rúbrica diseñada por Espinoza (2020) para evaluar la producción de textos argumentativos. En esta investigación, el autor aplicó la validez de contenido, es decir, aquella referida al nivel en el que un instrumento específico incluye el dominio del contenido que se desea someter a un proceso de medición (Guerrero, 2018). El resultado se determinó mediante la opinión de siete

expertos y fue representado a través de la V de Aiken, cuyo índice fue equivalente a 0.97. De este modo, el instrumento diseñado resultó aplicable para los fines de aquel estudio. Partiendo de dicho dato, se procedió a determinar la validez del instrumento adaptado para esta investigación.

Dicho proceso fue realizado mediante el juicio de expertos, criterio concebido por Escobar y Cueva (2008, citado en Galicia *et al.*, 2017) como el más apropiado en función a adaptaciones. De esta manera, se logró entrevistar a la Mg. Lilian Miluska Berrocal Arango, a la Mg. Rosa María Pretell Santillán, y a la Mg. Kelly Milagros Sarmiento Gutiérrez, quienes calificaron de forma unánime el instrumento como aplicable en cuanto a la pertinencia, la relevancia y la claridad de los ítems formulados. En consecuencia, el instrumento diseñado es apto para medir el nivel de logro en la producción de textos argumentativos.

Confiabilidad

De manera general, la confiabilidad, según Manterola *et al.*, (2018), se define como aquella característica por la cual un instrumento genera resultados similares al ser aplicado en distintos grupos, pero con las mismas condiciones. En efecto, Ventura *et al.* (2017) afirman que uno de los coeficientes más utilizados en el análisis estadístico para medir el nivel de la confiabilidad de un instrumento es el alfa de Cronbach. En adición, Lao y Takakuwa (2016) sostienen que este indicador evalúa mejor la relación entre los ítems y el contenido. Por consiguiente, con el objetivo de determinar la confiabilidad del instrumento para esta investigación, se optó por la realización de una prueba piloto a una muestra con características similares.

Estudio piloto

El estudio piloto fue aplicado con una muestra conformada también por 30 estudiantes, quienes forman parte de la sección 3 y cursan primer semestre de la carrera de Educación. De igual forma que la muestra del presente estudio, cada unidad de análisis cumplía con los criterios de inclusión y exclusión referidos en los apartados anteriores, tales como la lengua materna o la accesibilidad a los medios digitales para el desarrollo de las evaluaciones. Después de la prueba de redacción y la aplicación de la guía de observación, los resultados fueron satisfactorios, pues todos los ítems presentaron una correlación positiva, por lo cual no fue necesaria

la modificación u omisión de alguno de ellos. Estos datos pueden ser corroborados a partir de la información expuesta en la siguiente tabla.

Tabla 1

Análisis de ítems de producción escrita de textos argumentativos

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	,144	,827
2	,302	,819
3	,135	,825
4	,404	,815
5	,125	,825
6	,336	,818
7	,405	,815
8	,344	,818
9	,263	,821
10	,375	,817
11	,436	,814
12	,333	,818
13	,203	,823
14	,444	,814
15	,515	,810
16	,490	,811
17	,366	,817
18	,427	,815
19	,525	,809
20	,443	,813
21	,410	,816
22	,495	,813
23	,461	,812
24	,526	,812
25	,049	,827

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Así, mismo, después del análisis de todos los ítems, el coeficiente de Alfa de Cronbach determina que el índice de confiabilidad es equivalente a 0,823. Este resultado se puede evidenciar en el siguiente cuadro.

Tabla 2

Confiabilidad del instrumento para medir la producción escrita de textos argumentativos

Alfa de Cronbach	N de elementos
,823	25

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Como se puede corroborar en la tabla anterior, el valor que representa el alfa de Cronbach para el instrumento evaluado asciende a 0,82. Así, se puede sostener que el nivel de confiabilidad del instrumento aplicado para el estudio es excelente, según lo propuesto por Herrera (1998, citado en Talavera, 2017).

En conclusión, se sostiene que el instrumento aplicado para el estudio en mención es confiable y su aplicación garantiza resultados que serán útiles para los fines de la investigación. Por otra parte, el resultado evidencia que los ítems han sido bien elaborados, lo cual no requeriría ningún tipo de reajuste o eliminación de alguna de las preguntas sugeridas.

Ahora bien, con el propósito de establecer los niveles de logro en cuanto a la producción escrita de textos argumentativos, se procedió a elaborar los baremos mediante los valores máximo y mínimo, así como los cuartiles obtenidos en función de los resultados de la prueba de entrada.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de los valores mínimos y máximos de los puntajes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Macroestructura textual	30	2	12	6,47	2,240
Superestructura textual	30	5	24	9,97	5,156
Microestructura textual	30	6	31	15,13	6,725
Producción textual	30	17	67	31,57	12,621
N válido (por lista)	30				

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Como se visualiza en la tabla 3, los valores máximos obtenidos en cada una de las dimensiones y en la variable dependiente fueron utilizados para definir los parámetros de cada nivel de logro. Así mismo, los resultados de la prueba de salida que superen los valores máximos del pretest permitirán definir un nuevo nivel de logro. Estas cifras se complementaron con los valores alcanzados en los cuartiles, es decir, aquellos que representan a los percentiles 25 y 75, tal como se presenta en la tabla que aparece a continuación.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de los puntajes según percentiles, niveles y rangos

		Macroestructura	Superestructura	Microestructura	Producción textual
N	Válido	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0
Percentiles	25	5,00	6,00	10,00	22,00
	50	6,00	8,00	13,00	26,50
	75	7,00	12,00	21,00	40,25

Fuente: Elaboración en SPSS 25

A partir de los valores obtenidos en los cuartiles de la tabla 4, se procedió a definir los rangos para los niveles de logro. De esta manera, los parámetros se establecieron tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5

Niveles de producción escrita de textos argumentativos

Variables	Niveles	Rango
Macroestructura textual	Inicio	0 a 5
	Proceso	6 a 7
	Logrado	8 a 12
	Destacado	13 a 20
Superestructura textual	Inicio	0 a 6
	Proceso	7 a 12
	Logrado	13 a 24
	Destacado	25 a 36
Microestructura textual	Inicio	0 a 10
	Proceso	11 a 21
	Logrado	22 a 31
	Destacado	32 a 44
Producción textual argumentativa	Inicio	0 a 22
	Proceso	23 a 41
	Logrado	42 a 67
	Destacado	68 a 100

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Según los valores presentados en la tabla 5, se puede afirmar que tanto la variable dependiente “Producción escrita de textos argumentativos” como cada una de sus dimensiones se definen a través de cuatro niveles de logro: Inicio, Proceso, Logrado y Destacado. De este modo, los parámetros establecidos permitieron la realización de la estadística descriptiva.

3.5 Procedimientos

Tomando en consideración los datos expuestos en los apartados anteriores, y con el objetivo de ejecutar el presente proyecto de investigación, se llevó a cabo los procedimientos que se describirán a continuación.

Coordinación institucional: Se remitió una carta de presentación del proyecto de investigación en nombre de la Universidad César Vallejo, dirigida a las autoridades de la Escuela de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con el propósito de solicitar la autorización para la aplicación de instrumentos y la ejecución del programa “Compartiendo saberes” con los estudiantes del primer semestre. El requerimiento, en efecto, fue aceptado por la instancia correspondiente.

Selección de la muestra: Se determinó una muestra de 30 estudiantes que pertenecen a la sección 2 del primer semestre de la carrera de Educación. Cabe mencionar que dichos estudiantes cumplían con los criterios de inclusión expuestos y, del mismo modo, mostraron predisposición para colaborar con el proyecto.

Prueba piloto: Se aplicó una prueba piloto con 30 estudiantes de la sección 3 del primer semestre de la carrera de Educación. El instrumento aplicado para tal fin fue la prueba de redacción de un ensayo y la guía de observación para medir el nivel de logro en la producción escrita de textos argumentativos. Esta prueba tuvo como objetivo determinar el nivel de confiabilidad de los instrumentos diseñados. El resultado fue satisfactorio, pues, tal como se explicó en el apartado anterior, la confiabilidad del instrumento en cuestión fue excelente.

Aplicación de la prueba de entrada o pretest: Se aplicó una prueba de redacción de textos argumentativos a la muestra seleccionada antes de la ejecución del programa “Compartiendo saberes”. La duración de esta actividad fue de 150

minutos y tuvo lugar en una sesión virtual. Así mismo, el instrumento aplicado fue la misma prueba de redacción y guía de observación empleadas en la prueba piloto. Los resultados fueron tabulados y organizados en una base de datos que luego serán comparados con la información obtenida a partir del postest.

Desarrollo del programa: El programa “Compartiendo saberes”, el cual se fundamentó en los postulados de la escritura colaborativa, se ejecutó durante el tercer trimestre del año 2021. En principio, se realizó una sesión previa al desarrollo del programa con el propósito de explicar a los estudiantes el objetivo del mismo, la distribución de equipos de trabajo y las funciones asignadas a cada uno de los integrantes. Posteriormente, el programa se desarrolló en 10 sesiones virtuales, cuya duración fue de 90 minutos cada una (2 horas pedagógicas). Es necesario mencionar que la primera parte de cada sesión estuvo destinada a tratar nociones teóricas relacionadas a la estructura y la producción de textos argumentativos, mientras que la segunda parte fue dedicada al trabajo en equipo y actividades cooperativas de redacción. La retroalimentación de cada actividad fue realizada al término de las sesiones y de manera personalizada.

Aplicación de la prueba de salida o postest: Se aplicará nuevamente una prueba de redacción de un texto argumentativo a los estudiantes que conforman la muestra del estudio después de haberse ejecutado el programa “Compartiendo saberes”. La actividad se realizará en condiciones iguales a las del pretest con el propósito de comparar ambos resultados. Con el fin de conocer los efectos del programa en la producción de textos argumentativos en la muestra seleccionada, se someterá los datos a los análisis estadísticos correspondientes.

3.6 Método de análisis de datos

El procesamiento de datos será realizado a través del programa estadístico SPSS en su versión 25. Los aspectos analizados serán principalmente cuatro: las tablas de frecuencia, estadística descriptiva, la prueba de normalidad, y las pruebas paramétricas o no paramétricas de contraste de hipótesis.

Tablas de frecuencia: Se utilizarán con el propósito de presentar los datos de forma ordenada, a través de niveles y porcentajes que faciliten una comparación entre los resultados del pretest y el postest (Lehmkuhl & Promies, 2020).

Estadística descriptiva: Se empleará algunos índices como la media, con el objetivo de determinar los promedios de las pruebas; los cuartiles, cuyo resultado permitirá determinar los baremos; y los valores mínimo y máximo, los cuales serán el parámetro del nivel de logro en cada etapa (De Sousa *et al.*, 2017).

Prueba de normalidad: Se aplicará una prueba de normalidad para poder determinar la distribución normal de todos los datos recolectados. En el caso del presente estudio, se empleará la prueba de Shapiro-Wilk, dado que el número de participantes que conforma la muestra es menor a 50 (Hanusz, 2016).

Pruebas de contraste de hipótesis: Serán seleccionadas a partir de los resultados de la prueba de normalidad. En caso de obtener datos con distribución normal, se procederá a aplicar la prueba paramétrica t de student (Mishra *et al.*, 2019); de lo contrario, se utilizará la prueba no paramétrica de Wilcoxon para validar las hipótesis (Sahngun, 2016).

3.7 Aspectos éticos

El presente proyecto de investigación se desarrollará considerando aspectos éticos que garanticen la veracidad del trabajo y, de igual modo, brinden información auténtica acerca de la muestra de estudio. Bajo esta premisa, en principio, se citó según la normativa APA en su séptima edición, cada una de las fuentes que forman parte del cuerpo teórico de la investigación, respetando así la propiedad intelectual y evitando cualquier situación de plagio. Por otro lado, se solicitó el consentimiento a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para proceder con las actividades que forman parte de la investigación. En efecto, también se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio y, de la misma manera, se les pidió su autorización y colaboración con el proyecto. Así mismo, la identidad y la información personal de cada alumno son de estricta confidencialidad, con el fin de evitar suspicacias o divulgar datos que puedan ser utilizados con fines inapropiados. En tanto, se afirma que el programa “Compartiendo saberes” se desarrolló según lo planificado y las pautas establecidas por la universidad, así como en concordancia con la decisión expresa de los estudiantes. Finalmente, se declara que los datos recogidos a partir de los instrumentos serán procesados de forma honesta, sin ninguna modificación que altere la información de la muestra.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

Tabla 5

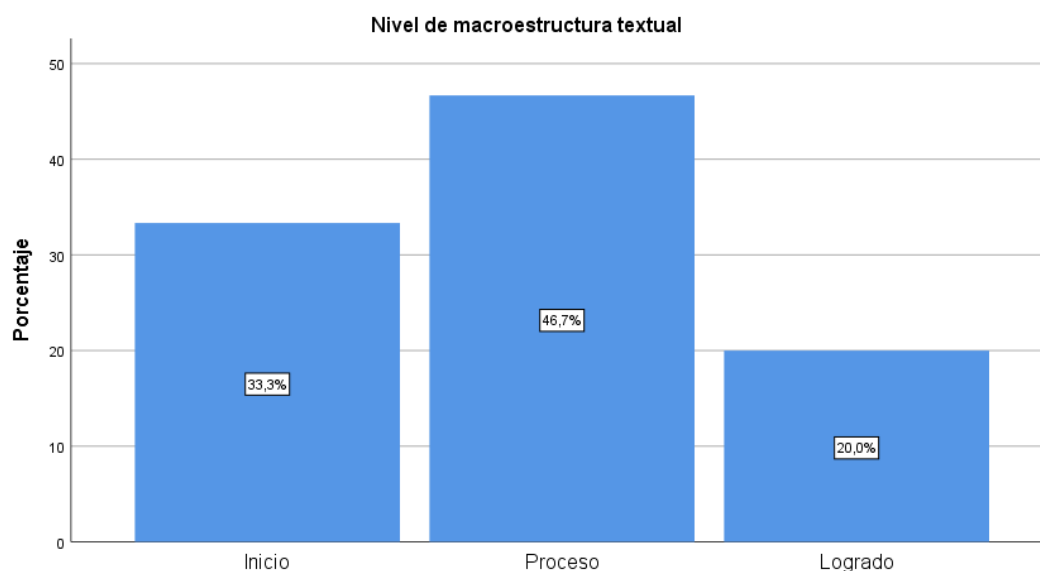
Niveles de macroestructura textual según pretest

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pretest	Inicio	10	33,3	33,3
	Proceso	14	46,7	80,0
	Logrado	6	20,0	100,0
	Total	30	100,0	

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 1

Niveles de macroestructura textual según pretest



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

A partir de los datos de la tabla 5 y de la figura 1, se puede evidenciar que, en la prueba de entrada, 10 estudiantes, que representan el 33.3%, alcanzaron el nivel inicio; 14 alumnos, que equivalen al 46.7%, se ubicaron en el nivel proceso, y solo 6 estudiantes, que representan al 20%, alcanzaron el nivel logrado. De este

modo, se advierte que el 80% de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel de logro requerido para alcanzar una calificación satisfactoria, lo cual evidencia que se presentan dificultades en cuanto a la organización de la macroestructura textual, es decir, en el desarrollo del tema y el contenido del texto argumentativo.

Tabla 6

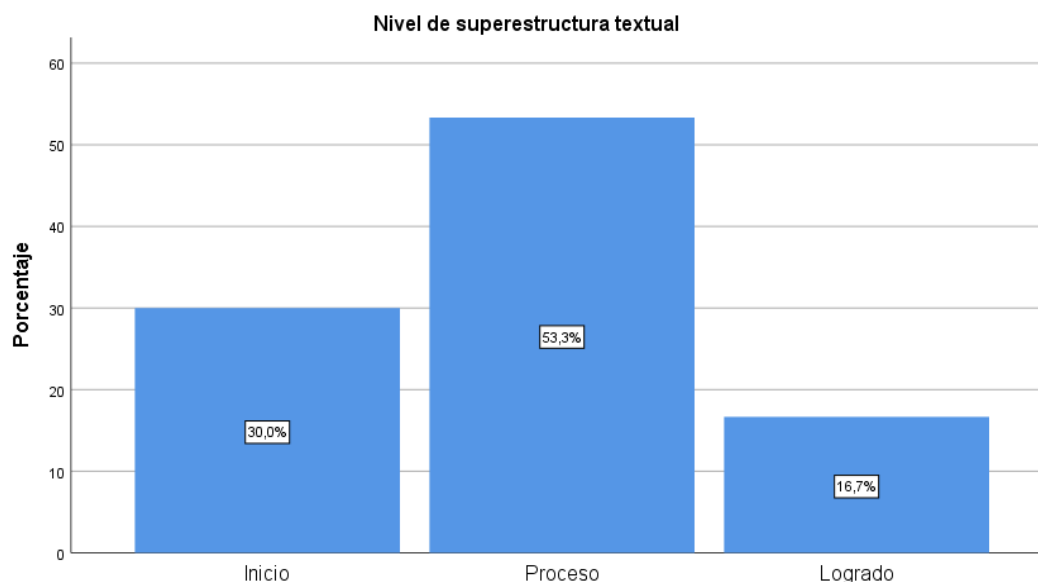
Niveles de superestructura textual según pretest

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pretest	Inicio	9	30,0	30,0
	Proceso	16	53,3	83,3
	Logrado	5	16,7	100,0
	Total	30	100,0	

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 2

Niveles de superestructura textual según pretest



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

Entre los datos presentados en la tabla 6 y en la figura 2, se destaca que, a partir de los resultados del pretest, el 30% de la muestra, representado por 9 alumnos, se ubicó en el nivel inicio; el 50% de los estudiantes alcanzó únicamente

el nivel proceso, y solo el 16.7%, equivalente a 5 alumnos, obtuvo un puntaje dentro del rango del nivel logrado. En efecto, el 83.3% del grupo se encontró por debajo del nivel requerido en cuanto a la superestructura textual. De esta manera, la prueba de entrada evidenció que la mayoría de estudiantes tuvo dificultades para determinar y organizar las partes del texto argumentativo solicitado.

Tabla 7

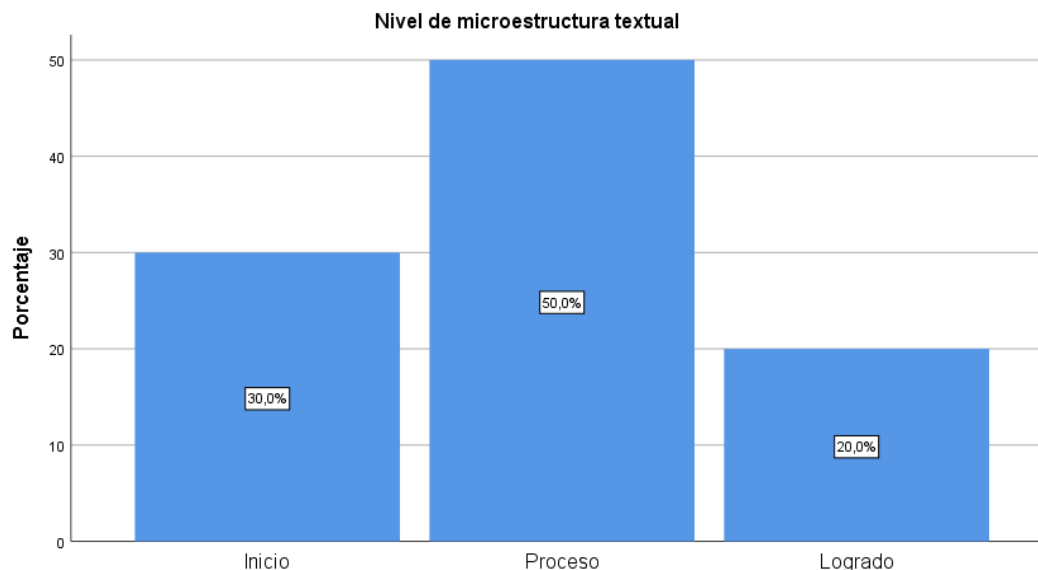
Niveles de microestructura textual según pretest

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pretest	Inicio	9	30,0	30,0
	Proceso	15	50,0	80,0
	Logrado	6	20,0	100,0
	Total	30	100,0	

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 3

Niveles de microestructura textual según pretest



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

En los resultados expuestos en la tabla 7 en la figura 3, se aprecia que, en principio, el 30% de la muestra, representado por 9 estudiantes, solo alcanzó un puntaje dentro del nivel inicio; el 50%, equivalente a 15 alumnos, logró ubicarse en

el nivel proceso, y únicamente 9 estudiantes, quienes representan al 20%, pudieron alcanzar el nivel logrado. De forma similar que en la dimensión superestructura textual, un porcentaje mayoritario de estudiantes, equivalente al 80% de la muestra, evidenció problemas en cuanto a la microestructura textual, es decir, tuvo muchas dificultades para aplicar normas gramaticales y ortográficas.

Tabla 8

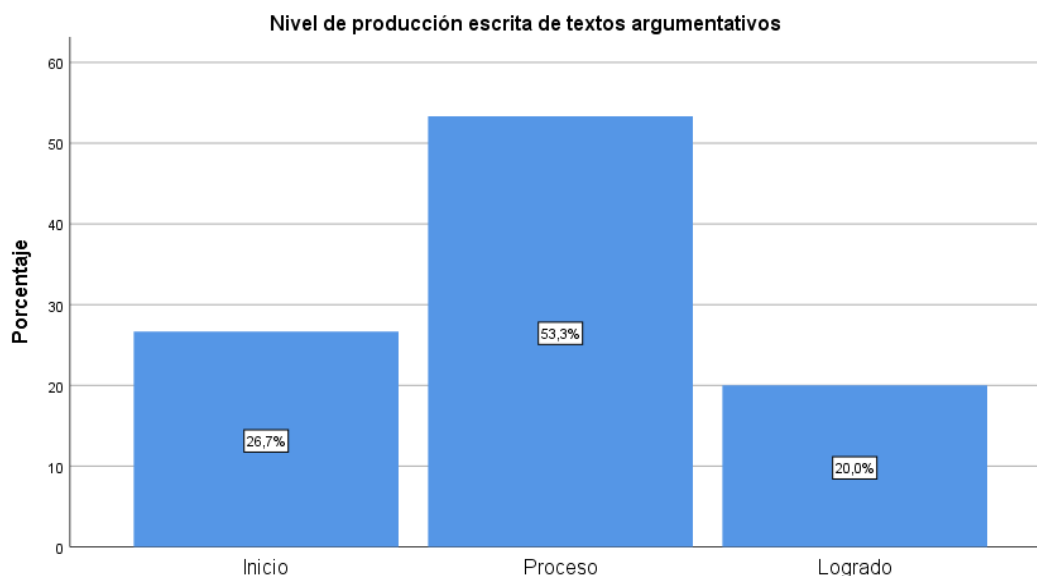
Niveles de producción escrita de textos argumentativos según pretest

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Pretest	Inicio	8	26,7	26,7
	Proceso	16	53,3	80,0
	Logrado	6	20,0	100,0
	Total	30	100,0	

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 4

Niveles de producción escrita de textos argumentativos según pretest



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

Finalmente, en cuanto a los resultados globales de la prueba de entrada, según los datos de la tabla 8 y de la figura 4, 8 estudiantes (26.7%), se ubicaron en

el nivel inicio; 16 estudiantes (53.3%) alcanzaron el nivel proceso, y solo 6 estudiantes (20%) obtuvieron un puntaje dentro del nivel logrado. En adición, se evidenció que el 80% de los estudiantes estuvieron por debajo del nivel logrado. Así, se afirma que la mayoría de alumnos presentó dificultades en la producción de un texto argumentativo y, en tanto, fue la dimensión superestructura aquella en que se alcanzó los puntajes más bajos. Se puede concluir que los resultados poco satisfactorios en la prueba de entrada se debieron a la falta de conocimiento de los elementos de un ensayo, una inapropiada organización temática y errores comunes en cuanto a la aplicación de normas gramaticales y ortográficas.

Después de analizar los resultados obtenidos en la prueba de entrada, se procedió a realizar la comparación entre estos y los alcanzados por los estudiantes después de la aplicación del programa “Compartiendo saberes”. Cabe mencionar que dicha comparación fue realizada a nivel de las tres dimensiones y la variable dependiente Producción escrita de textos argumentativos.

Tabla 9

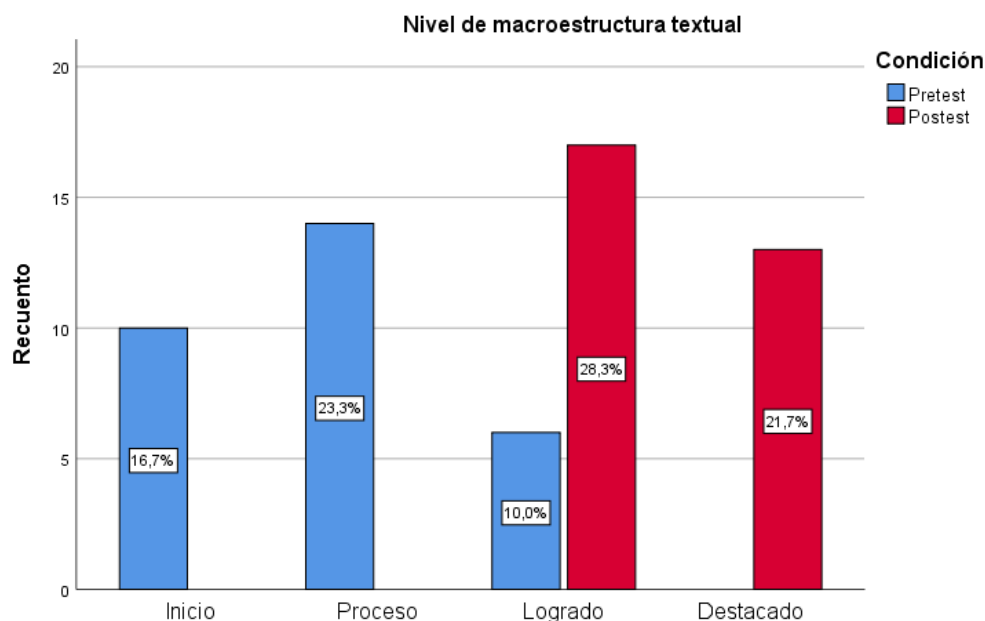
Niveles de macroestructura textual según pretest y postest

			Pretest	Postest	Total
Macroestructura textual	Inicio	Recuento	10	0	10
		% del total	33,3%	0,0%	16,7%
	Proceso	Recuento	14	0	14
		% del total	46,7%	0,0%	23,3%
	Logrado	Recuento	6	17	23
		% del total	20,0%	56,7%	38,3%
	Destacado	Recuento	0	13	13
		% del total	0,0%	43,3%	21,7%
	Total	Recuento	30	30	30
		% del total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 6

Niveles de macroestructura textual según pretest y postest



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

Los datos correspondientes a la tabla 9 y a la figura 6, los cuales guardan relación con la dimensión de macroestructura textual, evidencian una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de entrada y aquellos alcanzados después de la aplicación del programa. De esta manera, se advierte que, después del pretest, hubo un total de 24 estudiantes que se ubicaban en los niveles inicio y proceso. Los resultados de la prueba de salida, sin embargo, no evidencian a ningún alumno en uno de los niveles mencionados. Ello supone que, en efecto, entre ambos niveles se presentó una disminución del 40% al 0%. En tanto, el 56,7% de la muestra alcanzó el nivel logrado, que supone un incremento del 36,7%, y el 43,3% se ubicó en el nivel destacado, por lo cual se asume que todos los estudiantes superaron de forma satisfactoria la prueba de producción escrita.

De este modo, se puede afirmar que el programa “Compartiendo saberes” mejoró de forma significativa el desarrollo de la macroestructura textual, es decir, cada uno de los ensayos redactados presentó un contenido adecuado y, sobre todo, expuso apropiadamente la secuencia temática en toda la argumentación.

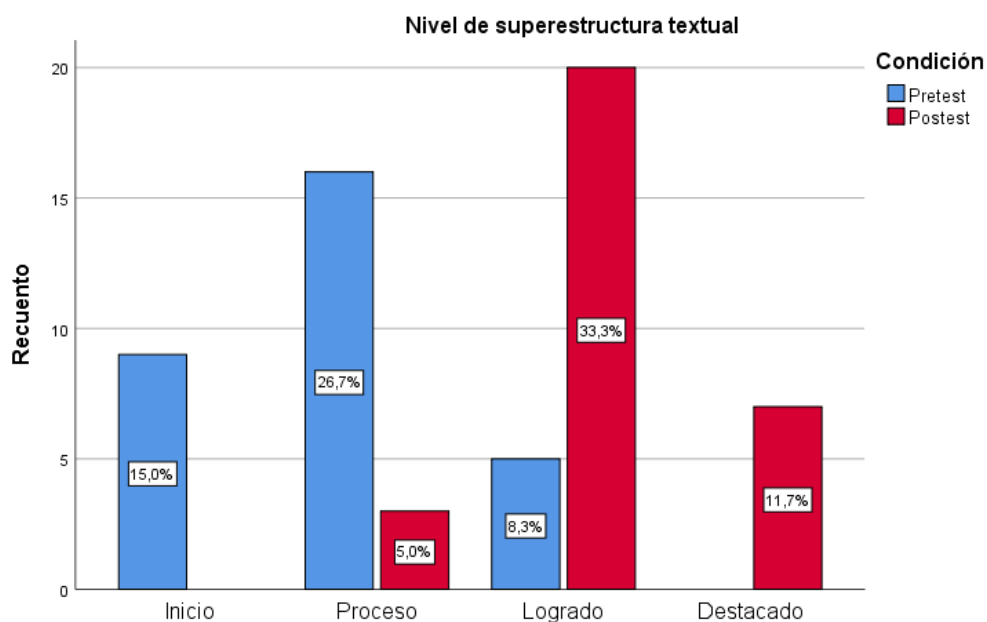
Tabla 10

Niveles de superestructura textual según pretest y postest

			Pretest	Postest	Total
Superestructura textual	Inicio	Recuento	9	0	9
		% del total	30,0%	0,0%	15,0%
	Proceso	Recuento	16	3	19
		% del total	53,3%	10,0%	31,7%
	Logrado	Recuento	5	20	25
		% del total	16,7%	66,7%	41,7%
	Destacado	Recuento	0	7	7
		% del total	0,0%	23,3%	11,7%
	Total	Recuento	30	30	30
		% del total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración en SPSS 25**Figura 7**

Niveles de superestructura textual según pretest y postest

**Fuente:** Elaboración en SPSS 25**Interpretación:**

Los datos presentados en la tabla 10 y en la figura 7 permitieron identificar una diferencia entre los resultados obtenidos en la prueba de entrada y en la prueba

de salida con respecto a la dimensión superestructura textual. De este modo, de los 9 estudiantes que se ubicaron en el nivel inicio, todos alcanzaron puntajes que les permitieron ubicarse en los demás niveles, lo cual supone una mejora notoria. En tanto, de los 16 estudiantes (53,3%) que alcanzaron el nivel proceso, se puede advertir una disminución a solo 3 (10%). Esta cifra permitió afirmar que el 90% de la muestra pudo obtener un puntaje satisfactorio en cuanto a esta dimensión. A partir de este último porcentaje, 20 estudiantes, quienes equivalen al 66,7% se ubicaron en el nivel logrado, mientras que los 7 restantes (23,3%) alcanzaron el nivel destacado. Si bien es cierto, aún se puede identificar alumnos en el nivel proceso, la comparación de puntajes obtenidos confirma que existe un avance significativo después del desarrollo del programa.

En efecto, se sostiene que un porcentaje casi totalitario de estudiantes evidenció mejora en cuanto a la superestructura textual después de la aplicación del programa “Compartiendo saberes”, es decir, la gran mayoría de alumnos pudo identificar y construir un texto de carácter argumentativo con todas las partes que corresponden a un ensayo.

Tabla 11

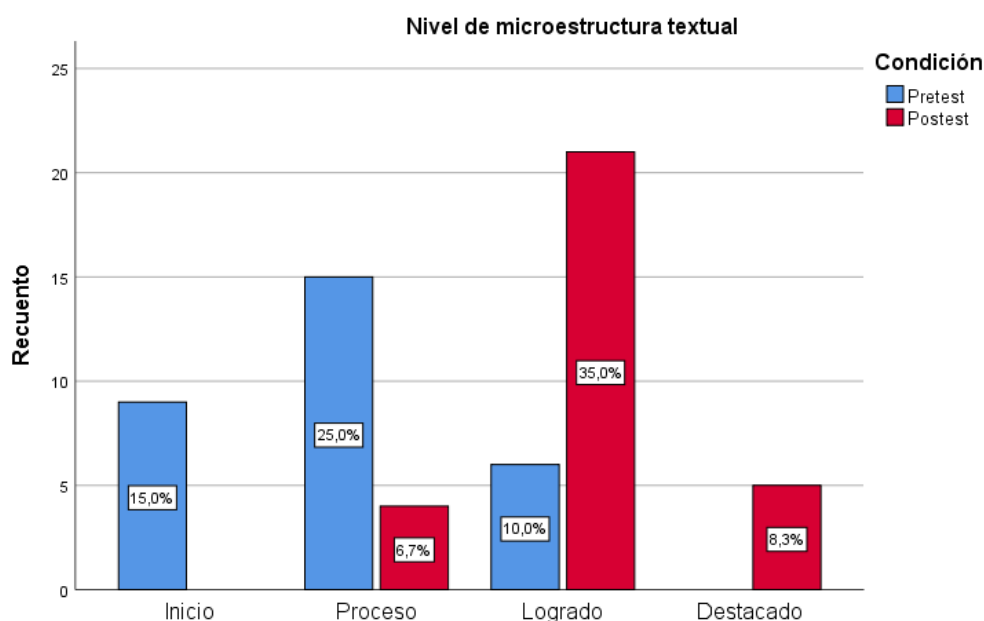
Niveles de microestructura textual según pretest y postest

			Pretest	Postest	Total
Microestructura textual	Inicio	Recuento	9	0	9
		% del total	30,0%	0,0%	15,0%
	Proceso	Recuento	15	4	19
		% del total	50,0%	13,3%	31,7%
	Logrado	Recuento	6	21	27
		% del total	20,0%	70,0%	45,0%
	Destacado	Recuento	0	5	5
		% del total	0,0%	16,7%	8,3%
	Total	Recuento	30	30	30
		% del total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 8

Niveles de microestructura textual según pretest y postest



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

A partir de los datos de la tabla 11 y la figura 8, recogidos en la prueba de salida, también se pudo advertir una mejora significativa con respecto a la dimensión microestructura textual, al igual que en los componentes anteriores. De esta manera, de los 9 alumnos que alcanzaron el nivel inicio en el pretest, no se registra ninguno en el postest. En tanto, de los 15 estudiantes (50%) que se ubicaron en el nivel proceso, en la prueba de salida solo se visualiza a 4 de ellos, quienes representan un minoritario 13,3%. Ello confirma que 26 alumnos, que equivalen al 86,7% lograron obtener un puntaje aprobatorio en cuanto al componente dentro de la prueba de redacción. Dentro de este subgrupo, 21 estudiantes (70%) alcanzaron el nivel logrado, mientras que 5 alumnos, que representan el 16,7%, se ubicaron en el nivel destacado.

Los datos expuestos confirman que el programa “Compartiendo saberes” mejoró de forma considerable la producción de textos argumentativos en cuanto a la microestructura. En otras palabras, los estudiantes, después de todas las sesiones, lograron aplicar con mayor acierto las distintas normas gramaticales y ortográficas tales como el uso de grafías, las reglas de tildación, entre otras.

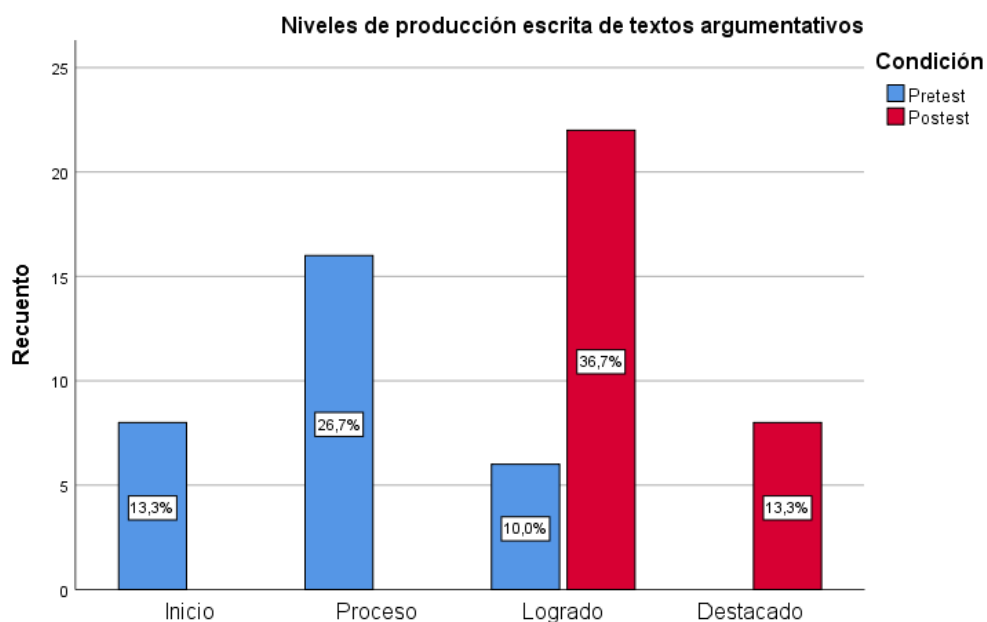
Tabla 12

Niveles de producción escrita de textos argumentativos según pretest y postest

			Pretest	Postest	Total	
Producción escrita de textos argumentativos	Inicio	Recuento	8	0	8	
		% del total	26,7%	0,0%	13,3%	
	Proceso	Recuento	16	0	16	
		% del total	53,3%	0,0%	26,7%	
	Logrado	Recuento	6	22	28	
		% del total	20,0%	73,3%	46,7%	
	Destacado	Recuento	0	8	8	
		% del total	0,0%	26,7%	13,3%	
	Total		Recuento	30	30	30
			% del total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración en SPSS 25**Figura 9**

Niveles de producción escrita de textos argumentativos según pretest y postest

**Fuente:** Elaboración en SPSS 25**Interpretación:**

En cuanto a los datos presentados en la tabla 12 y en la figura 9 fue posible dar cuenta de una mejora significativa en cuanto a la producción de textos de tipo

argumentativo. Por ejemplo, en la prueba de entrada se registró a 24 estudiantes (53,3%) que alcanzaron un puntaje entre los niveles inicio y proceso. Por tanto, solo 6 de ellos, quienes representan el 20% alcanzaron una calificación aprobatoria que los ubicó en el nivel logrado. Sin embargo, en la prueba de salida, no se registró a ningún estudiante en los dos niveles más bajos, por lo cual se infiere que el total de estudiantes alcanzó un puntaje suficiente para aprobar la evaluación y ubicarse entre los niveles logrado y destacado. Por tanto, del total de la muestra, 22 alumnos, que equivalen al 73,3%, se ubicaron en el nivel logrado, y 8 estudiantes (26,7%) alcanzaron un puntaje dentro del nivel destacado.

En síntesis, a partir del análisis descriptivo comparativo entre la prueba de entrada y la prueba de salida, se pudo concluir que hubo mejora significativa en las dimensiones macroestructura, superestructura y microestructura, así como en la variable Producción escrita de textos argumentativos. De este modo, se afirma de manera parcial que el programa “Compartiendo saberes” mejoró las competencias relacionadas a la producción textual. No obstante, los datos procesados a través de la estadística descriptiva fueron contrastados con análisis inferenciales.

4.2 Prueba de normalidad

Tabla 13

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk según pretest y postest

	Shapiro-Wilk			
	Condición	Estadístico	gl	Sig.
Macroestructura textual	Pretest	,897	30	,007
	Postest	,901	30	,009
Superestructura textual	Pretest	,817	30	,000
	Postest	,925	30	,036
Microestructura textual	Pretest	,921	30	,029
	Postest	,919	30	,026
Producción de textos argumentativos	Pretest	,861	30	,001
	Postest	,948	30	,149

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

Las cifras expuestas en la tabla 13 corresponden a la prueba de normalidad aplicada a los valores obtenidos tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida, con el propósito de evaluar la distribución normal de los datos. Para ello, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk puesto que el número de estudiantes quienes conformaban la muestra era menor a 50 sujetos (Amante, 2017). Los resultados demostraron que, en todas las dimensiones —macroestructura, superestructura y microestructura textual— y en la variable dependiente Producción escrita de textos argumentativos, los datos no presentan distribución normal debido a su nivel de significancia ($p < 0,05$). De esta manera, con el fin de contrastar la hipótesis general, así como las hipótesis específicas, fue necesario aplicar la prueba no paramétrica de comparación de rangos de Wilcoxon.

4.3 Prueba de hipótesis

Cada una de las hipótesis planteadas en la investigación será contrastada a través de la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon y, de la misma manera, mediante la comparación de las medias obtenidas en el pretest y en el postest.

4.3.1 Hipótesis general

H₀: El programa “Compartiendo saberes” no mejora significativamente la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

H_a: El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

Tabla 14

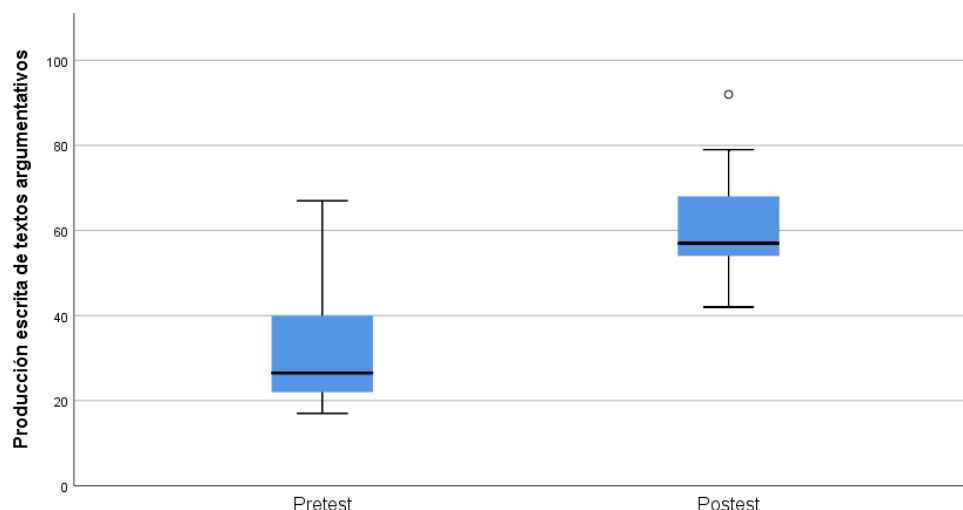
Prueba de rangos de Wilcoxon para la hipótesis general

Variable	Pruebas	Media	Z	P
Producción escrita de textos argumentativos	Pretest	31,57	-4,785 ^b	,000
	Postest	60,43		

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 10

Diagrama de cajas simple para la hipótesis general



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

A partir de los datos expuestos en la tabla 14 y en la figura 10 se advierte que existe una diferencia significativa, con respecto a la variable dependiente, entre el promedio obtenido en la prueba de entrada (31,57) y el de la prueba de salida (60,43), la cual equivale a 28,86. En tanto, el nivel de significancia alcanzado mediante la prueba es $p=0,00$, por lo que se descarta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general planteada en el presente estudio. En base a lo señalado, se afirma que el programa “Compartiendo saberes” mejora de manera significativa la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021.

4.3.2 Hipótesis específica 1

H₀: El programa “Compartiendo saberes” no mejora significativamente la macroestructura de textos argumentativos escritos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

H₁: El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la macroestructura de textos argumentativos escritos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

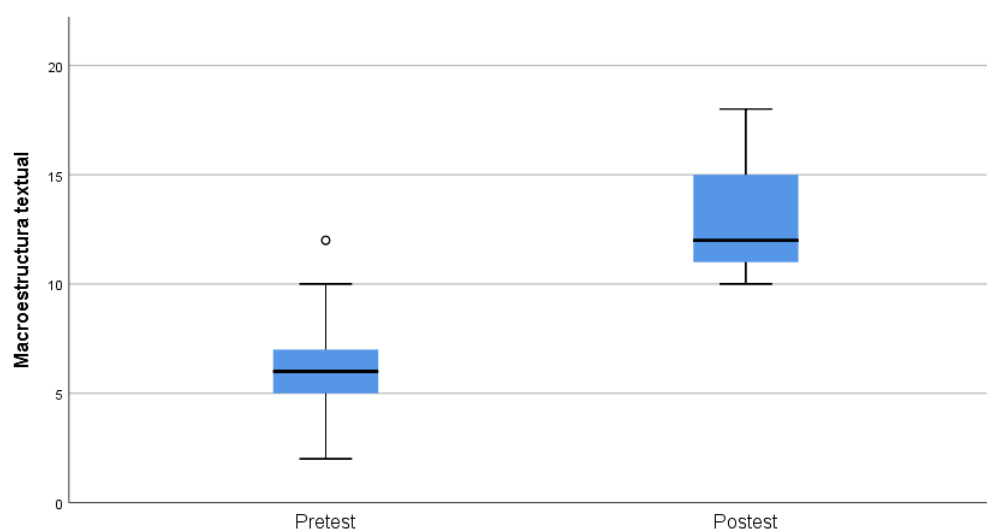
Tabla 15

Prueba de rangos de Wilcoxon para la primera hipótesis específica

Dimensión	Pruebas	Media	Z	P
Macroestructura textual	Pretest	6,47	-4,796 ^b	,000
	Posttest	13,10		

Fuente: Elaboración en SPSS 25**Figura 11**

Diagrama de cajas simple para la primera hipótesis específica

**Fuente:** Elaboración en SPSS 25**Interpretación:**

Los datos presentados en la tabla 15 y en la figura 11 demuestran que, en cuanto a la dimensión macroestructura textual, hubo una diferencia entre los promedios obtenidos por los estudiantes en la prueba de entrada (6,47) y en la prueba de salida (13,10), la cual asciende a 6,63. De esta manera, se asevera que los alumnos mejoraron de forma significativa su producción escrita en cuanto a la macroestructura textual argumentativa. Dicha afirmación se corrobora con el nivel de significancia alcanzado, el cual equivale a $p=0,00$. Por consiguiente, esta cifra permite descartar la hipótesis nula y valida la primera hipótesis específica. Por lo tanto, se afirma que el programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la macroestructura de textos argumentativos escritos en los estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021.

4.3.3 Hipótesis específica 2

H₀: El programa “Compartiendo saberes” no mejora significativamente la superestructura de textos argumentativos escritos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

H₂: El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la superestructura de textos argumentativos escritos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

Tabla 16

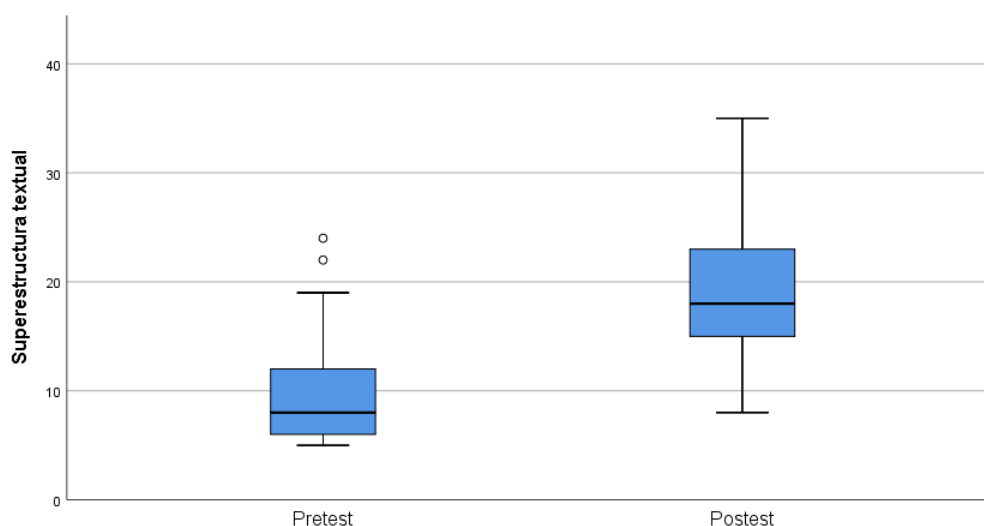
Prueba de rangos de Wilcoxon para la segunda hipótesis específica

Dimensión	Pruebas	Media	Z	P
Superestructura textual	Pretest	9,97	-4,789 ^b	,000
	Posttest	19,97		

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 12

Diagrama de cajas simple para la segunda hipótesis específica



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

Los datos expuestos en la tabla 16 y en la figura 12, referidos a la dimensión superestructura textual, permiten advertir una diferencia significativa entre cada uno de los promedios alcanzados durante la prueba de entrada (9,97) y la prueba de salida (19,97), la cual equivale a un incremento de 10,0. En efecto, se afirma que los estudiantes mejoraron de manera considerable en cuanto a la superestructura de textos argumentativos escritos. De igual forma, esta información se sustenta en el nivel de significancia obtenido mediante la prueba de Wilcoxon, el cual es igual a $p=0,00$. Por tanto, dicho índice permite descartar la hipótesis nula y validar la segunda hipótesis específica de la investigación.

En consecuencia, se corrobora que el programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la superestructura de textos argumentativos escritos en los estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021.

4.3.4 Hipótesis específica 3

H₀: El programa “Compartiendo saberes” no mejora significativamente la microestructura de textos argumentativos escritos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

H₃: El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la microestructura de textos argumentativos escritos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.

Tabla 17

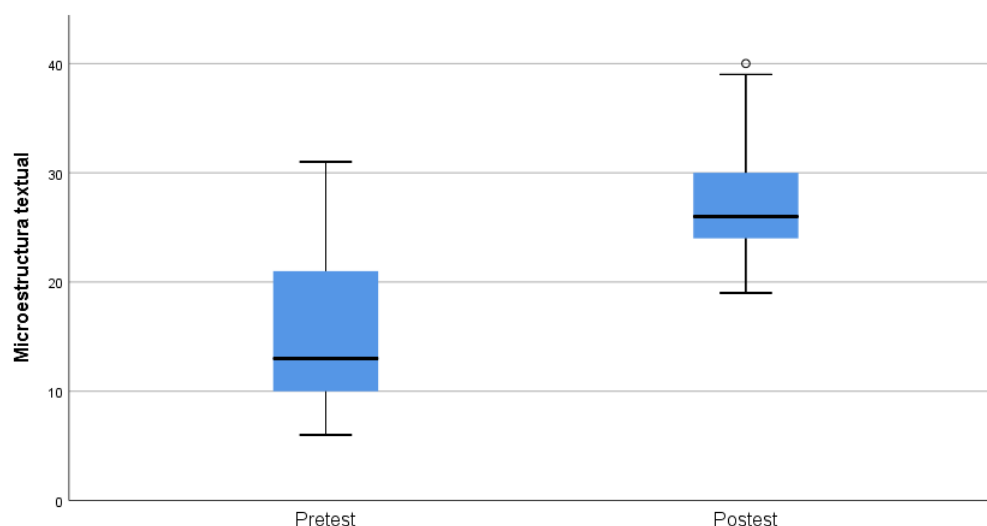
Prueba de rangos de Wilcoxon para la tercera hipótesis específica

Dimensión	Pruebas	Media	Z	P
Microestructura textual	Pretest	15,13	-4,786 ^b	,000
	Posttest	27,37		

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Figura 13

Diagrama de cajas simple para la tercera hipótesis específica



Fuente: Elaboración en SPSS 25

Interpretación:

Finalmente, los resultados presentados en la tabla 17 y en la figura 13, los cuales refieren a la microestructura textual, evidencian una diferencia significativa entre las medias alcanzadas en la prueba de entrada (15,13) y en la prueba de salida (27,37), cuyo valor equivale a 12,24. De esta manera, se confirma que los estudiantes mejoraron en cuanto a la microestructura de textos argumentativos escritos, así como en las demás dimensiones textuales. Esta aseveración se puede contrastar con el nivel de significancia $p=0,00$, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la tercera hipótesis específica formulada.

En definitiva, se afirma que el programa “Compartiendo saberes” mejora de manera significativa la microestructura de textos argumentativos escritos en los estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021.

V. DISCUSIÓN

Después de los análisis descriptivo e inferencial correspondientes, se ha determinado, de acuerdo al objetivo general de la investigación, que la aplicación del programa “Compartiendo saberes”, sustentado en la escritura colaborativa, tuvo efectos positivos en la producción escrita de textos argumentativos del grupo de estudiantes quienes constituyeron la muestra de estudio. Dicha aseveración se fundamenta en la diferencia de los promedios alcanzados en la prueba de entrada (31,57) y en la prueba de salida (60,43), la cual asciende a 28,86. De la misma manera, el nivel de significancia ($p=0,00$) permitió validar la hipótesis general planteada y descartar, por ende, la hipótesis nula. Estos resultados son similares a los obtenidos en la investigación realizada por Vu Phi Ho Pham (2021) en la cual, un programa basado también en escritura colaborativa mejoró la competencia de producción de textos tipo ensayo tanto a nivel individual como colaborativo. Con un nivel de significancia $p=0,00$, y una diferencia de promedios entre el pretest y el posttest equivalente a 58,34, este trabajo, así mismo, determinó que la escritura colaborativa mejora en un período pertinente las habilidades de redacción, la organización temática, pero, sobre todo, la fluidez del texto (cantidad de palabras empleadas), de acuerdo a lo que sostiene Rahayu (2020). No obstante, cabe mencionar que este último aspecto no fue abordado en esta investigación debido a que todos los estudiantes trabajaron haciendo uso del español como primera lengua y no para la adquisición de un segundo idioma como en el estudio referido.

Del mismo modo, el efecto significativo del programa aplicado en la presente indagación se puede contrastar también con los resultados expuestos en el trabajo de Abbas y Herdi (2018), quienes concluyeron, basados en una investigación con una muestra similar de 23 estudiantes, que los programas de escritura colaborativa tienen efectos positivos en la producción de textos argumentativos. En efecto, la diferencia entre el promedio de puntajes de la prueba de entrada en dicho trabajo (54,9) y los de la prueba de salida (74,3) asciende a 19,4, cifra importante y análoga al 28,86 alcanzado en la presente investigación. Sin embargo, resulta importante señalar que, si bien ambos estudios abordaron aspectos temáticos, estructurales y normativos similares con denominaciones distintas, hubo una diferencia en cuanto a la duración del programa y a las características de las unidades de análisis. El

programa “Compartiendo saberes” se desarrolló en 10 sesiones en un período de 6 semanas aproximadamente, mientras que el aplicado en el estudio referido se abordó en casi todo un semestre. De igual forma, los estudiantes que conformaron la muestra del presente trabajo fueron seleccionados de acuerdo a criterios que no se relacionaron a su eficiencia en cuanto a la producción de textos, mientras que el total de alumnos seleccionados por los investigadores señalados presentaban un sinnúmero de dificultades en cuanto a redacción referida. A partir de este contraste, se afirma que la escritura colaborativa, al margen de las distintas características entre grupos de estudiantes, mejora la producción textual argumentativa tanto a nivel individual como colectiva, tal como lo señalan Zheng *et al.* (2021) al asumir que esta ventaja se logra debido a aspectos como la negociación y corresponsabilidad.

De forma similar, un trabajo realizado por Ardiasih *et al.* (2019) concluyó a partir de una investigación preexperimental con una muestra de 29 estudiantes, similar al presente estudio, que las distintas actividades de escritura colaborativa dentro de un programa basado en el uso de Wikis mejoraron significativamente la capacidad de producción textual argumentativa en los sujetos estudiados. Ello se corrobora en una diferencia de medias entre la prueba de entrada (66,45) y la prueba de salida (74,71) equivalente a 8,26, y en un alto grado de significancia de $p=0,03$. Esta efectividad se alinea a lo expuesto por Graham y Misanchuk (2004, citado en De la Peña & Núñez, 2018). En adición, una similitud importante entre estas investigaciones radica en el uso de herramientas tecnológicas, tales como la plataforma Moodle o Zoom para llevar a cabo las coordinaciones en cada etapa de producción. En consecuencia, se destaca también la trascendencia y el rol de los elementos tecnológicos que advertían autores como Alwahoub *et al.* (2020).

A partir de las comparaciones realizadas, es posible señalar que el programa “Compartiendo saberes” también alcanzó resultados significativos después de su aplicación, pues las actividades de escritura colaborativa planteadas se alinean con la propuesta de estudios revisados por Talib y Cheung (2017), los cuales datan desde 2006 a 2016. Es importante señalar que dichas actividades, organizadas en fases de producción similares a las de un trabajo individual, alcanzaron resultados satisfactorios en distintas dimensiones textuales, tal como lo señalan Heinonen *et al.* (2020), que fueron motivo de análisis para cada hipótesis específica.

En respuesta al primer objetivo específico, se determina que el programa “Compartiendo saberes” tuvo efectos positivos y significativos la macroestructura de los textos argumentativos producidos por los estudiantes bajo estudio. De esta manera, la diferencia entre el promedio de la prueba de entrada (6,47) y el correspondiente a la prueba de salida (13,10) evidencia la mejora señalada, pues, del mismo modo, ningún estudiante se ubicó en los niveles más bajos de producción después del programa. Además, esta afirmación se coteja con el nivel de significancia obtenido, $p=0,00$, el cual permitió validar la hipótesis propuesta y descartar la nula. Estos resultados son similares a los obtenidos por Colque (2016), cuya investigación se basó en la aplicación del programa “Cristaliza tus ideas”. Al comparar los efectos de ambos programas en cuanto a la macroestructura textual, es evidente que esta dimensión fue la más desarrollada y la que alcanzó mejores resultados, pues tras las sesiones trabajadas ningún estudiante obtuvo un puntaje desaprobatorio o se ubicó en un nivel bajo. Ello se demuestra con una diferencia de promedios, la cual asciende a 8,54 y un nivel de significancia $p=0,00$, cifras muy cercanas a aquellas obtenidas en la presente investigación. Cabe señalar que esta dimensión fue la única que registró el avance más significativo en comparación a otros componentes como la superestructura o microestructura. En efecto, los análisis corroboran que, para ambos casos, el rol del docente como guía, así como la respuesta activa de los estudiantes en cada sesión, tuvieron efecto positivo en estos últimos en cuanto a la organización temática y a la coherencia textual, tal como lo afirman Arnao y Gamonal (2016) en su investigación.

En tanto, otro estudio que presenta resultados similares es el desarrollado por Espinoza (2020) quien, mediante una investigación cuasiexperimental, también demostró que las actividades colaborativas de escritura mejoran la macroestructura textual en la producción escrita de los estudiantes. De este modo, con un grupo experimental cuyo tamaño fue de 38 estudiantes, la diferencia entre los promedios de la prueba de entrada (2,34) y los de la prueba de salida (4,40) fue equivalente a 1,66. No obstante, a pesar de la mínima diferencia, es preciso señalar que la escala utilizada en su instrumento fue, en su mayoría, dicotómica (0 y 1), mientras que el aplicado en el presente estudio se manejó a través de una escala Likert (entre 0 y 4). En adición, con un nivel de significancia $p=0,00$, se validó también su hipótesis

específica. Así mismo, si se compara con minuciosidad los niveles alcanzados, el programa “Compartiendo saberes” no presentó a ningún estudiante en el nivel más bajo (Inicio), mientras que el programa propuesto en el estudio referido mantiene a dos alumnos (5,3%) con un puntaje por debajo de lo esperado. Al margen de ello, este contraste demuestra que la división de tareas y distribución de funciones, como ocurre en ambos estudios, fortalece la capacidad sostener la unidad temática en textos argumentativos, pues los alumnos desarrollan su capacidad crítica al debatir dentro de sus equipos de trabajo, así como lo explican Ghuftron y Hawa (2015).

En referencia al segundo objetivo específico, se determina que el programa “Compartiendo saberes” tuvo efectos positivos en la superestructura de los textos argumentativos escritos por los estudiantes, lo cual se comprueba mediante la diferencia entre los promedios alcanzados en la prueba de entrada (9,97) y en la prueba de salida (19,97), equivalente a 10,0. De igual modo, dicha mejora se ratifica en el nivel de significancia obtenido en la prueba de Wilcoxon $p=0,00$, con lo que se validó la segunda hipótesis específica y así descartar la nula. Este resultado satisfactorio es análogo al conseguido por Villar *et al.* (2018) quienes, tras realizar una investigación cuasiexperimental, concluyeron que las actividades colaborativas de escritura tienen un efecto positivo en la superestructura de los textos producidos por los estudiantes que conformaron su muestra. De esta manera, en dicho trabajo se pudo evidenciar en un incremento de la puntuación alcanzada en el pretest (21,0) y en el posttest (35,5), la cual era equivalente a 14,5, y un nivel de significancia $p=0,00$ en la prueba U de Man-Whitney, que corrobora así estas diferencias significativas. Un dato afín para ambos estudios fue la similitud en el tamaño de la muestra (30 alumnos) y el número casi equivalente de sesiones (7 y 10 respectivamente). A través de esta comparación, se puede sostener que el trabajo cooperativo coadyuva una mejor organización de las partes de un texto argumentativo, como lo advertía Frassl *et al.* (2018). Así mismo, las actividades colaborativas, al haber generado un intercambio de roles en los equipos de trabajo favoreció la eficiencia de los estudiantes como redactores y revisores, lo cual se alinea a lo propuesto por Domínguez (2018).

Por otro lado, otro trabajo que presenta resultados similares al presente fue el realizado por Nykopp *et al.* (2019), quienes con una muestra de 28 estudiantes

demonstraron que la escritura colaborativa en línea tenía un efecto positivo en lo que a superestructura textual refiere. De este modo, con un nivel de significancia $p=0,02$ se corroboró que existía diferencias importantes entre los alumnos que pudieron compartir mayor cantidad de actividades de producción y quienes interactuaron en menor medida. No obstante, un dato trascendental radica en los errores técnicos que se presentaron en el estudio referido. Los autores concluyeron que estas fallas influyeron precisamente al delimitar las partes del ensayo (superestructura) en los resultados finales, pues la coordinación de equipos se realizó, en ciertas ocasiones, de forma asíncrona. Esta dificultad también tuvo lugar en el presente trabajo, pues la superestructura es uno de los dos componentes que registró un avance menor. En los resultados ratifican lo expuesto por Murtiningsih (2016), quien señaló que mientras mayor sea el intercambio de información, sería mayor la cantidad de conocimiento y la capacidad de producción de los participantes. De igual modo, en cuanto al soporte tecnológico, se confirma lo explicado por López y Pedraza (2016), autores que incidieron en la importancia de las plataformas y editores textuales.

En cuanto al tercer objetivo específico, se logró determinar que el programa “Compartiendo saberes” tuvo efectos positivos y significativos en la microestructura de los textos argumentativos escritos por los estudiantes que conformaron el grupo de estudio. Esta afirmación se basa en el incremento de promedios obtenidos en la prueba de entrada (15,13) y en la prueba de salida (27,37), el cual asciende a 12,24; así como en el nivel de significancia alcanzado $p=0,00$, que permitió dar como válida la hipótesis planteada y descartar la nula. Estos resultados se pueden comparar con aquellos obtenidos por Sarmiento (2019), quien desarrolló un estudio preexperimental al igual que la presente investigación. De esta manera, el trabajo referido se enfocó únicamente en el uso de los mecanismos de referencia, uno de los aspectos importantes de la microestructura textual. Con una muestra formada por 17 estudiantes, se aplicó la estrategia de escritura colaborativa y se concluyó que hubo una mejora en cuanto a los procedimientos léxicos, de 10,0% a 71,43%, en el nivel más alto al término del programa de intervención. En cuanto a los procedimientos gramaticales, la mejora se tradujo en un incremento del promedio de 22,5% a 40% también en el nivel más alto. Si se compara esta mejora con los efectos del programa “Compartiendo saberes”, se evidencia que el 80% de alumnos

se ubicó entre los niveles más bajos en la prueba de entrada, mientras que en la evaluación de salida el 83,3% de los estudiantes alcanzó los dos niveles más altos (logrado y destacado). De este modo, se advierte que, en ambos trabajos, todas las actividades de escritura colaborativa tuvieron un efecto positivo en el manejo de las reglas ortográficas, lexicales y gramaticales, dado que, de acuerdo a Graham y Misanchuk (2004, citado en De la Peña & Núñez, 2018), las correcciones de textos de forma grupal permiten que el estudiante identifique de manera más eficiente sus errores y, sobre todo, la forma de cómo evitarlos en futuras redacciones. Además, dichas interacciones le permiten aprender a un alumno algunas pautas que quizás desconocía en su formación previa, como lo manifiestan Metilia y Fitrawati (2018).

Por su parte, autores como Ghuftron y Hawa (2015) realizaron un estudio de tipo cuasiexperimental con 42 estudiantes para medir los efectos de la escritura colaborativa y, dentro de las pautas de microestructura textual, también se encontró coincidencias con el presente trabajo. En efecto, al trabajar con dos grupos (control y experimental) se concluyó que la diferencia de promedios del grupo al cual se le aplicó el programa de escritura colaborativa fue de 77,88. De forma similar, en la presente investigación también se obtuvo un aumento en el promedio equivalente a 12,24; sin embargo, es necesario señalar que la escala que se aplicó durante la evaluación en el primer caso fue diseñada con valores más altos que en el segundo. Por ello, y a pesar de la diferencia de promedios, el trabajo referido alcanzó un nivel de significancia $p=0,02$, lo cual validó la mejora de los estudiantes, aunque en menor medida en comparación al programa “Compartiendo saberes”, que alcanzó un nivel de $p=0,00$ con respecto a esta dimensión. En ambos casos, por lo tanto, se comprobó que la escritura colaborativa resulta más efectiva que otras estrategias aplicadas a la producción textual, pues, según lo explican Sharif *et al.* (2020), el rol de un docente como guía y observador, y no como un simple evaluador, promueve una mayor interacción con los estudiantes, generando en ellos una responsabilidad compartida en cuanto a los textos elaborados, y al cumplimiento de las funciones de cada uno de los participantes. De forma general, por consiguiente, la estrategia es eficiente como lo señala su base teórica de aprendizaje social (Edinyang, 2016).

Ahora bien, después del análisis de los principales hallazgos del presente trabajo, así como la comparación de los resultados obtenidos con algunos otros

estudios, es necesario mencionar también las fortalezas y aspectos limitantes que tuvieron lugar durante la aplicación del programa “Compartiendo saberes” y, por ende, en el desarrollo de la investigación. En principio, se puede afirmar que el programa, al fundamentarse en la escritura colaborativa, al margen de fortalecer la capacidad de redacción de textos argumentativos, también ha permitido evidenciar otras ventajas importantes. De esta manera, la participación interactiva y grupal de los estudiantes en cada sesión demostró cómo la discusión y el debate durante cada etapa textual promovió el pensamiento crítico y, sobre todo, la capacidad de análisis y sustentación de opiniones en los estudiantes, tal como mencionó Leki (1993, citado en Ubilla *et al.*, 2017).

En adición, otro aspecto positivo de la investigación estuvo relacionado a la buena predisposición de los alumnos y la percepción favorable de las actividades planificadas. De este modo, el trabajo colaborativo en la edición y revisión de textos traía consigo un ambiente de confianza entre los participantes, quienes, en lugar de recibir una retroalimentación autoritaria, corregían sus errores en función de críticas constructivas y empáticas por parte de sus compañeros. Precisamente ese tipo de interacción, tal como lo explican Graham y Misanchuk (2004, citado en De la Peña & Núñez, 2018), promueve la sinergia y la corresponsabilidad.

De igual forma, otro punto favorable radicó en la constitución de los grupos. Al conformarse equipos de manera aleatoria y no por afinidad, los participantes se vieron en la obligación de adaptarse a nuevas formas de trabajo. De esta manera, pudieron relacionarse y compartir una experiencia distinta a las que habían tenido durante el semestre académico. Según Hilton y Phillips (2010, citado en Moreno, *et al.*, 2021), el realizar un trabajo colaborativo con participantes desconocidos permite distribuir actividades de una manera más equitativa y genera, al mismo tiempo, un mayor grado de compromiso con las funciones asignadas. Por otro lado, las funciones delegadas a cada participante del grupo hicieron que los estudiantes no solo trabajaran una actividad específica, sino que, por cada sesión, tuvieran nuevas responsabilidades. Este aspecto guarda concordancia con lo que señalaba Rahayu (2020), pues el desempeñar funciones distintas permitió a cada estudiante revisar nuevamente cada avance de los textos argumentativos e identificar siempre aspectos que se podían mejorar. Finalmente, dos ventajas también primordiales en

la investigación responden al tipo de texto elaborado y a la modalidad de las sesiones realizadas. En lo que refiere a la clase de texto, la argumentación exigió a los estudiantes la selección de un tema y el análisis del mismo para sustentar una opinión. De esta manera, y debido a los rasgos particulares, creencias y distintas formas de pensar de los alumnos, se logró intercambiar conocimientos y opiniones acerca de la realidad inmediata, con lo cual se enriqueció el bagaje cultural de los participantes, tal como lo advertía Edinyang (2016), además de las pautas relacionadas a la producción textual. En cuanto a la modalidad virtual empleada en la aplicación del programa, se puede corroborar lo que aseveraban López y Pedraza (2016), pues el uso de herramientas digitales como la plataforma Zoom para las coordinaciones grupales, o los editores de texto como Microsoft Word permitieron que cada etapa de producción se lleve a cabo de forma exitosa. Por consiguiente, el dominio de las funciones de dichas herramientas también formó parte del aprendizaje de los participantes.

No obstante, la investigación también presentó algunos aspectos limitantes que dificultaron o retrasaron, sobre todo, la aplicación del programa. En principio, la conectividad inestable se convirtió en una constante y un porcentaje importante de las reuniones, así como la retroalimentación entre los estudiantes se tuvo que realizar de forma asíncrona. Del mismo modo, a pesar de ser considerado como un aspecto favorable en el apartado anterior, la diferencia de opiniones también se convirtió en una dificultad, sobre todo al momento de definir la tesis y los distintos argumentos para sustentar dicha opinión. Fue precisamente en esa etapa en la que la negociación y los consensos tuvieron lugar para proseguir con el avance. De igual forma, el tiempo que dedicaron los estudiantes al desarrollo del programa se tuvo que compartir con actividades de otras asignaturas, lo cual trajo como consecuencia posponer algunas entregas y la reprogramación de las fechas de revisión. Por último, pese a que los participantes tenían un amplio conocimiento de las nociones teóricas sobre producción de textos (normativa), dicho dominio de las reglas gramaticales u ortográficas se evidenció en ítems cerrados, pero no en cuanto al proceso redacción refiere. En función a ello, algunas sesiones duraron más tiempo de lo programado con el fin de subsanar dichas deficiencias.

VI. CONCLUSIONES

Primera: La aplicación del programa “Compartiendo saberes” ha tenido un efecto positivo y significativo en la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021. Esta aseveración se fundamenta en la diferencia de promedios alcanzados en la prueba de entrada (31,57) y en la prueba de salida (60,43) la cual asciende a 28,86, y en el nivel de significancia $p=0,00$, con lo que se descartó la hipótesis nula.

Segunda: La aplicación del programa “Compartiendo saberes” ha tenido un efecto positivo y significativo en la macroestructura de los textos argumentativos escritos por los estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021. Esta afirmación se respalda en el aumento de los resultados obtenidos en la prueba de entrada (6,47) y en la prueba de salida (13,10), el cual equivale a 6,63. Del mismo modo, el nivel de significancia $p=0,00$ descartó la hipótesis nula.

Tercera: La aplicación del programa “Compartiendo saberes” ha tenido un efecto positivo y significativo en la superestructura de los textos argumentativos escritos por los estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021. Esta conclusión se sustenta en el incremento de los promedios en la prueba de entrada (9,97) y en la prueba de salida (19,97), el cual es igual a 10,0. De igual forma, se descartó la hipótesis nula con un nivel de significancia $p=0,00$.

Cuarta: La aplicación del programa “Compartiendo saberes” ha tenido un efecto positivo y significativo en la microestructura de los textos argumentativos escritos por los estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en el año 2021. Ello se corrobora a partir de la diferencia entre los resultados de la prueba de entrada (15,13) y de la prueba de salida (27,37), la cual asciende a 12,24. Así mismo, con un nivel de significancia $p=0,00$ se descartó la hipótesis nula.

VII. RECOMENDACIONES

Primero: La aplicación del programa “Compartiendo saberes” ha mejorado la producción escrita de textos argumentativos en los estudiantes que formaron parte del estudio, por tanto, se recomienda a la Escuela Profesional de Educación que diseñe y realice pruebas piloto de programas basados en escritura colaborativa con el fin de mejorar la capacidad de redacción de los educandos y como parte de las asignaturas del área de Comunicación. Del mismo modo, se sugiere que se capacite a los docentes de la facultad para desarrollar la estrategia referida, incluso, como una actividad complementaria a su formación académica y especialidad.

Segundo: El programa “Compartiendo saberes” ha tenido un efecto positivo y significativo en la macroestructura de los textos argumentativos escritos por los alumnos participantes. En efecto, se recomienda a los docentes de la especialidad de Lenguaje que promuevan el trabajo colaborativo en actividades relacionadas a producción de textos, de manera que se desarrolle el pensamiento crítico de cada uno de los estudiantes, su capacidad para sustentar opiniones y la posibilidad de llegar a consensos como parte de un proceso de redacción. En adición, se sugiere que se distribuya funciones bajo un concepto de corresponsabilidad, lo cual traerá consigo un mayor compromiso del estudiante con las actividades propuestas.

Tercero: El desarrollo del programa “Compartiendo saberes” ha mejorado de manera significativa la superestructura de los textos argumentativos producidos por los estudiantes que conformaron la muestra, razón por la cual se sugiere a los docentes y a los coordinadores de los programas de pregrado que promuevan en todas las experiencias curriculares el análisis y producción de textos de diferentes tipos, con el fin de que los educandos puedan reconocer y comparar, por ejemplo, la estructura de un texto argumentativo, comparativo, descriptivo, entre otros.

Cuarto: El programa “Compartiendo saberes” ha tenido efectos positivos en la microestructura de los textos argumentativos redactados por los educandos que formaron parte de la muestra de estudio, por lo cual se recomienda que las normas gramaticales y ortográficas sean explicadas en talleres complementarios, pero no de forma memorística o descontextualizada, sino que, por el contrario, se apliquen dentro de tareas de producción y con ayuda de herramientas digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto, K. M. (2020). *La estrategia de escritura colaborativa como alternativa para mejorar la producción escrita narrativa en estudiantes de primaria*. [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17545/Abanto_Garc%c3%ada_Estrategia_escritura_colaborativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Abbas, M. F. F., & Herdi, H. (2018). Solving the students' problems in writing argumentative essay through collaborative writing strategy. *English Review: Journal of English Education*, 7(1), 105-114. <https://journal.uniku.ac.id/index.php/ERJEE/article/download/1499/1118>
- Abdollahzadeh, E., Farsani, M. A., & Beikmohammadi, M. (2017). Argumentative writing behavior of graduate EFL learners. *Argumentation* 31(1), 641-661. <http://dx.doi.org/10.1007/s10503-016-9415-5>
- Alwahoub, H. M., Latiff, M. N. & Halabieh, M. (2020). Computer-assisted collaborative writing and students' perceptions of google docs and wikis: a review paper. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*, 4(1), 15-27. <https://jurnal.uisu.ac.id/index.php/languageliteracy/article/view/2499/pdf>
- Amante, H. (2017). Assessing normality of data in clinical and experimental trials [Evaluación de la normalidad de los datos en ensayos clínicos y experimentales]. *Jornal Vascular Brasileiro*, 16(2), 88-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2450/245052148002>
- Anggini, R. (2018). Macrostructures and superstructures patterns of Jokowi's speeches. *E-Journal of English Language and Literature* 7(4), 547-556. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/ell/article/view/102107/100834>
- Anmarkrud, O., Braten, I., & Stromso, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30(1), 64-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007>

- Ardiasih, S. L., Emzir, & Rasyid, E. (2019). Online collaborative writing technique using Wiki: How effective is it to enhance learners' essay writing? *The Journal of Asia TEFL*, 16(2), 531-546.
<http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.6.531>
- Arnao, M. O. & Gamonal, C. E. (2016). Lectura y escritura con recursos tics en Educación Superior. Evaluación de la competencia digital. *Revista InnoEduca*, 2(1), 64-73.
<https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1046/1876>
- Backhoff, E., Velasco, V. & Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 167(3), 10-39.
http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S5A1ES.pdf
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-0008.pdf>
- Brookhart, S. M. (2018) Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3(22), 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>
- Camacho, M. I. (2017). *Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria*. [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8287/Camacho_RMI.pdf?sequence=1
- Campbell, Y. C. & Filimon, C. (2018) Supporting the argumentative writing of students in linguistically diverse classrooms: An action research study. *RMLE Online*, 41(1), 1-10, <https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1402408>
- Carrillo, B. A., Sánchez, M. & Leenen, I. (2020). El concepto moderno de validez y su uso en educación médica. *Metodología de investigación en educación médica*, 9(33), 98-106. <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2020/iem2033k.pdf>

- Colque, E. (2016). *Programa "Cristaliza tus ideas" y su eficacia para la producción de textos argumentativos, en los estudiantes del I ciclo de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Peruana Unión, 2016*. [tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPeU.
<https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/r-Muro-investigacion/article/view/777/748>
- Dallagi, M. (2020). From reading to writing argumentative texts: Strategies as a bridge. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(4), 26-37. <https://al-kindipublisher.com/index.php/jeltal/article/view/673/568>
- De la Peña, A. & Núñez, J. A. (2018). Aproximación al uso de rúbricas para la evaluación de textos argumentativos escritos en la Universidad. *Boletín Redipe*, 7(12), 115-32. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/651>
- De Sousa, C. F., Camello, F. J., & Timbó, F. (2017). Importance of using basic statistics adequately in clinical research. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 67(6), 619-625.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bjane.2017.01.011>
- Dilidüzgün, S. (2013). The text-structural activities in ELT and (T)urkish (L)anguage (T)eaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70(1), 1432-1437.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002085/pdf?md5=541df54bf836f39ee4708bbb7f17b3e9&pid=1-s2.0-S1877042813002085-main.pdf&_valck=1
- Domínguez, J. (2015). *Manual de metodología de la Investigación Científica*. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.
https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2016/01/Manual_metodologia_investigacion_ebevidencia.pdf
- Domínguez, P. (2018). El proceso de la escritura colaborativa del autor-fanático en el Fanfiction: una nueva forma de concebir la escritura en la era digital. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e cultural*, 19(1), 92-100.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6704439.pdf>

- Edinyang, S. (2016). The significance of social learning theories in the teaching of social studies education. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 2(1), 40-45. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Significance-of-Social-Learning-Theories-in-the-Teaching-of-Social-Studies-Education.pdf>
- Espinoza, E. L. (2020). *Efectos de los conectores discursivos en la coherencia y cohesión de textos argumentativos escritos de estudiantes de primer año de educación superior*. [tesis de maestría, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8198/Efectos_EspinozaSalazar_Einsthen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, A. & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.02.002>
- Frassl, M. A., Hamilton, D. P., Denfeld, B. A., De Eyto, E., Hampton, S. E., Keller, P. S., Sharma, S., Lewis, A. L. S., Weyhenmeyer, G. A., O'Reilly, C. M., Lofton, M. E. & Catalán, N. (2018) Ten simple rules for collaboratively writing a multiauthored paper. *PLoS Comput Biol* 14(11), 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1006508>
- Galicia, L., Balderrama, J. & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gani, E., Abdullahi, M., Abdulkareem, A., Allahmagani, K. & Zaki (2017). Librarians as Scaffolders in Online Learning Environment: Access and Use of Information Resources and Services in Resources Constraint Setting. *International Journal of Digital Society (IJDS)*, 8(3), 1324-1330. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijds/published-papers/volume-8-2017/Librarians-as-Scaffolders-in-Online-Learning-Environment.pdf>

- Ghufron, M., & Hawa, M. (2015). The effect of collaborative writing technique in teaching argumentative essay writing viewed from the students' creativity. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 10(1), 49-60.
<https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/LC/article/view/4158/3692>
- Godoy, L. F. (2018). *Escritura digital y colaborativa en internet: Análisis de la escritura de estudiantes de nivel medio y superior*. [tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio UBA.
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11420/uba_ffyl.pdf
- Guerrero, J. F. (2018). Validación de constructo a un cuestionario relacionado con el diagnóstico estratégico de las TIC en la educación superior: Caso de estudio. *Acción Pedagógica*, 27(1), 22-33.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46624>
- Gunasegaram, D. R., & Steinbach, I. (2021). Modelling of Microstructure Formation in Metal Additive Manufacturing: Recent Progress, Research Gaps and Perspectives. *Metals*, 11(9), 1-19. <https://doi.org/10.3390/met11091425>
- Hanusz, Z., Tarasinska, J., & Zielinski, W. (2016). Shapiro-Wilk test with known mean. *REVSTAT - Statistical Journal*, 14(1), 89-100.
<https://www.ine.pt/revstat/pdf/rs160105.pdf>
- Heinonen, K., De Grez, N., Hämäläinen, R., De Wever, B. & Van der Meijs, S. (2020). Scripting as a pedagogical method to guide collaborative writing: university students' reflections. *RPTEL* 15(15), 1-20.
<https://doi.org/10.1186/s41039-020-00131-x>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Selección de la muestra*. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Horowitz, R., & Wilburn, M. (2017) Creating a Macrostructure in Academic Writing: Contributions of Tutor–Tutee Interaction When Performing a Text Revision. *Reading & Writing Quarterly*, 33(4), 364-379.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1255578>

- Huda, M. F. N., Hidayat, D. N., & Alek. (2020). An Investigation of Macrostructure, Superstructure, and Microstructure on Online News Text. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 11(2), 149-161.
<https://doi.org/10.15642/NOBEL.2020.11.2.149-161>
- Jaén, F. E. (2021). Macroestructura y superestructura como elementos lingüísticos globales del texto expositivo. *Revista Científica Orbis Cognita*, 5(1), 36-49.
<https://doi.org/10.48204/j.orbis.v5n1a3>
- Jara, R. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-15.
<https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1209>
- Juyumaya, J. E. (2019). Escala Utrecht De Work Engagement en Chile: Medición, Confiabilidad y Validez. *Estudios de Administración*, 26(1), 35–50.
<https://clio.uchile.cl/index.php/EDA/article/download/55405/58335>
- Kadhim, K. A., & Nael F. M. H. (2021) The Translator's Agency and the Text Superstructure in the English-Arabic News Translation. *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(6), 610-630.
<https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1910067>
- Lao, T. & Takakuwa, R. (2017). Análisis de confiabilidad y validez de un instrumento de medición de la sociedad del conocimiento y su dependencia en las tecnologías de la información y comunicación. *Revista de Iniciación Científica*, 2(2), 64-75.
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/ric/article/view/1249>
- Lehmkuhl, M., & Promies, N. (2020). Frequency distribution of journalistic attention for scientific studies and scientific sources: An input-output analysis. *PLoS ONE*, 15(11), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241376>
- Londoño, D. & Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en Instituciones de Educación Superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6303611.pdf>

- López, K. S. & Pedraza, C. E. (2016). Características de la escritura colaborativa en línea de textos multimodales en un curso virtual. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 37(1), 1-9.
<https://bid.ub.edu/sites/bid9/files/pdf/37/es/shirley.pdf>
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P. & Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y aplicaciones en la práctica clínica. *Revista chilena de Infectología*, 35(6), 680-688.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680>
- Mardikantoro, H. B., Siroj, M. B., & Utami, S. M. (2020). Analysis of macrostructure and superstructure of corruption news discourse in newspapers. *Retorika* 13(1), 22-29. <https://ojs.unm.ac.id/retorika/article/view/10968>
- Metilia, T. & Fitrawati, F. (2018). Using google docs for collaborative writing in teaching writing descriptive text to English department students. *Journal of English Language Teaching*, 7(1), 194-200.
<http://ejournal.unp.ac.id/index.php/jelt/article/view/8465/7287>
- Mishra, P., Singh, U., Pandey, C. M., Mishra, P., & Pandey, G. (2019). Application of Student's t-test, Analysis of Variance, and Covariance. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(4), 407-411.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6813708/>
- Moreno, J., López, O. & Sanabria, L. (2021). Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con diferentes estilos cognitivos. *Folios*, 1(54), 3-30.
<https://doi.org/10.17227/folios.54-11403>
- Murtiningsih, S. R. (2016). Collaborative Writing in an EFL Context. *Journal of Foreign Language, Teaching & Learning*, 1(1), 82-90.
https://journal.umy.ac.id/index.php/FTL/article/view/2029/pdf_7

- Ngai, S. B. C., Singh, R. G., & Koon, A. C. (2018) A discourse analysis of the macro-structure, metadiscoursal and microdiscoursal features in the abstracts of research articles across multiple science disciplines. *PLoS ONE* 13(10), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205417>
- Nurfaidah, S. (2018). Vygotsky's Legacy on Teaching and Learning Writing as Social Process. *LANGKAWI Journal* 4(2), 149-156.
https://pdfs.semanticscholar.org/a417/3cdf1c0f335a0a882c2c8901e411320855c.pdf?_ga=2.136783737.830682024.1632370727-1032618205.1632370727
- Nykopp, M., Marttunen, M., & Erkens, G. (2019). Coordinating collaborative writing in an online environment. *Journal of Computing in Higher Education* 1(31), 536-556. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9203-3>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. & Romero, H. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U (5° ed.).
<https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Özdemir, S. (2018). The effect of argumentative text pattern teaching on success of constituting argumentative text elements. *World Journal of Education*, 8(5), 112-122. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p112>
- Peristeri, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2017) Syntactic and Story Structure Complexity in the Narratives of High and Low-Language Ability Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 1-16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02027>
- Pham, V. (2021). The Effects of Collaborative Writing on Students' Writing Fluency: An Efficient Framework for Collaborative Writing. *SAGE Open* 1(11), 1-11.
<https://doi.org/10.1177/2158244021998363>

- Piñeros, A., Orjuela, D. & Torres, A (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00173.pdf>
- Puspita, L., & Indarti, Y. (2020). Portrayal of Rohingya People: Discourse Structure Analysis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 506-513. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963086047/27963086047.pdf>
- Qin, J. & and Liu, Y. (2021). The influence of reading texts on L2 reading-to-write argumentative writing. *Frontiers in Psychology*, 19(12), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655601>
- Rahayu, D. (2020). Interaction in collaborative writing between international and domestic students in an Indonesian university. *Studies in English Language and Education*, 7(1), 113-128. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i1.15773>
- Razaghi, M. & Zamanian, M. (2014). A study of EFL students' argumentative writing through the lens of activity theory. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 12(2), 12-23. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v2-i12/3.pdf>
- Sahngun, F. (2016). Nonparametric statistical tests for the continuous data: the basic concept and the practical use. *Korean Journal of Anesthesiology* 69(1), 8-14. <https://doi.org/10.4097/kjae.2016.69.1.8>
- Samsi, Y. S., Lukmana, I., & Sudana, D. (2020). Teaching critical discourse analysis of sociocognitive approach to EFL students through corpus-based analysis. *ELT in Focus*, 3(1), 37-45. <https://doi.org/10.35706/eltinf.v3i1.3760>
- Saneleuterio, E., & Gómez-Devís, M. (2020). Escritura colaborativa en línea. Un estudio de la revisión textual compartida en la formación inicial de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, (36), 59-73. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020_36_05/12350

- Sarmiento, T. R. (2019). *La implementación de la escritura colaborativa en la producción académica individual: la mejora del uso de referentes*. [tesis de maestría, pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15161/SARMIENTO_M%c3%89NDEZ_THALYA_ROMINA.pdf?sequence=1&is=y
- Sharif, M., Bavali, M. & Rezvani, R. (2020) Wikibased collaborative writing in EFL classrooms: Fluency and learners' attitudes in focus. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1826649>
- Soraya, K. (2016). The Effectiveness of Collaborative Writing Strategy (CWS) in Writing Lesson Regarded to The Students' Creativity. *Lingua Cultura*, 10(2). 63-67. <https://dx.doi.org/10.21512/lc.v10i2.898>
- Sukirman, S. (2016). Using collaborative writing in teaching writing. *LANGKAWI Journal*, 2(1), 33-46. <http://dx.doi.org/10.31332/lkw.v2i1.443>
- Talavera, M. (2017). Estudio de validez y confiabilidad para instrumento de diagnóstico de capacidades de absorción potencial y realizada en una institución. *Revista de Aplicaciones de la Ingeniería* 4(11), 13-29. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Aplicaciones_de_la_Ingenieria/vol4num11/Revista_Aplicaciones_de_la_Ingenieria_V4_N11_3.pdf
- Talib, T., & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *The English Teacher*, 46(2), 43-57. https://www.researchgate.net/publication/319930154_Collaborative_Writing_in_Classroom_Instruction_A_Synthesis_of_Recent_Research
- Tapia, N. (2015). *La influencia de la tecnología digital en el desarrollo de las inteligencias múltiples de los jóvenes de la generación del espectáculo*. [tesis de doctorado, Universidad Oberta de Cataluña]. Repositorio Institucional UOC. <http://hdl.handle.net/10609/58586>
- Tuzinkievicz, M., Peralta, N., Castellaro, M. & Santibañez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, 24(2), 231-247. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05>

- Ubilla, L., Gómez, L. & Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 331-348.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- Ubilla, L., Gómez, L., Sáez, K., & Etchegaray, P. (2020). Collaborative Writing of Argumentative Essays in an EFL Blended Course: Chilean Pre-Service Teachers' Perceptions and Self-Assessment. *Íkala*, 25(2), 307-327.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a10>
- Ventura, J. L., Arancibia, M. & Madrid, E. (2017). La importancia de reportar la validez y confiabilidad en los instrumentos de medición: Comentarios a Arancibia et al. *Revista médica de Chile*, 145(7), 955-956.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000700955>
- Villar, E., Fuerte, A., Vértiz, J., Gálvez, E., & Arévalo, J. (2018). Actividades colaborativas en el aprendizaje de marcadores discursivos en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones* 6(2), 607-629.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.250>
- Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Editorial Brujas.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%c3%a9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>
- Zárate, M. (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1), 46-54.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&tlng=es
- Zheng Y., Yu, S. & Lee, I. (2021) Implementing Collaborative Writing in Chinese EFL Classrooms: Voices from Tertiary Teachers. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631561>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia de la investigación.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	METODOLOGÍA Y DISEÑO
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p>¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la macroestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021?</p> <p>¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la superestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021?</p> <p>¿Cuáles son los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la microestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la macroestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p> <p>Determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la superestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p> <p>Determinar los efectos del programa “Compartiendo saberes” en la microestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la producción escrita de textos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la macroestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p> <p>El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la superestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p> <p>El programa “Compartiendo saberes” mejora significativamente la microestructura de textos escritos argumentativos en estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en el año 2021.</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE:</p> <p>PROGRAMA ‘Compartiendo saberes’</p> <p>Definición conceptual Es un programa de producción textual basado en la escritura colaborativa, la cual se fundamenta en el proceso de elaboración de textos de manera conjunta o coautoría, mediante la asignación individual de tareas y la retroalimentación colectiva a través de medios digitales (Storch, 2011, citado en Ubilla et al., 2017).</p> <p>Definición operacional Refiere a un programa de producción de textos conformado por un total de diez sesiones divididas en tres módulos, cuya finalidad es desarrollar habilidades de escritura, la capacidad de argumentación y el uso de herramientas digitales en los estudiantes de formación profesional.</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE:</p> <p>PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS</p> <p>Definición conceptual Es la capacidad de producir textos basados en una opinión sobre un tema determinado y con el fin de persuadir a los interlocutores con respecto a una postura o de carácter ideológico (Calsamiglia & Tusón, 1999, citado en Camacho, 2017).</p> <p>Definición operacional La producción escrita de textos argumentativos es el resultado que se obtendrá tras la aplicación del instrumento para evaluar la producción escrita de textos argumentativos desde los aspectos macroestructural, superestructural y microestructural.</p>	<p>NIVEL: Investigación aplicada</p> <p>ENFOQUE: Cuantitativo</p> <p>DISEÑO: Preexperimental</p> <p>El esquema aplicado para el diseño es: O1 ----- X ----- O2</p> <p>Donde: O1 = Pre prueba O2 = Post prueba X = Programa “Compartiendo saberes”</p> <p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p> <p>Población La población está constituida por un total de 160 estudiantes que cursan el primer semestre de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la ciudad de Lima durante el año 2021.</p> <p>Muestra La muestra está conformada por 30 estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2021.</p> <p>Muestreo La técnica de muestreo aplicada para la presente investigación es de tipo no probabilístico intencionado por conveniencia. Entre los criterios considerados para dicha selección se considera la facilidad de acceso a plataformas digitales. A su vez, se excluye a todo aquel estudiante que haya cursado con anterioridad el primer semestre académico o que tenga alguna asignatura desaprobada.</p>

Anexo 2. Matriz de operacionalización de la variable “Producción escrita de textos argumentativos”.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN	NIVELES Y RANGOS
Producción escrita de textos argumentativos	Es la capacidad de producir textos basados en una opinión acerca de un tema determinado y con la finalidad de persuadir a los interlocutores con respecto a una postura o posición de carácter ideológico (Calsamiglia & Tusón, 1999, citado en Camacho, 2017).	Es el resultado que se obtendrá tras la aplicación del instrumento para evaluar la producción escrita de textos argumentativos desde las dimensiones macroestructural, superestructural y microestructural.	Macroestructura	Mantiene adecuadamente el tema del texto argumentativo.	1, 2, 3	Nominal 0= Deficiente 1= Mejorable 2= Aceptable 3= Muy bueno 4= Excelente	Inicio: 0 - 22 Proceso: 23 - 41 Logrado: 42 - 67 Destacado: 68 - 100
				Redacta el texto en función de macroposiciones o ideas centrales.	4, 5		
			Superestructura	Escribe el texto con una estructura argumentativa.	6		
				Redacta la introducción y la tesis del texto argumentativo.	7, 8, 9		
				Redacta el desarrollo con argumentos sólidos y pertinentes.	10, 11, 12		
				Redacta de manera pertinente la conclusión del texto.	13, 14		
			Microestructura	Aplica la normativa ortográfica en cada enunciado del texto.	15, 16		
				Usa términos de manera adecuada y con registro académico.	17		
				Usa de forma adecuada los signos de puntuación en el texto.	18, 19		
				Aplica la normativa gramatical en los enunciados del texto.	20		
				Utiliza adecuadamente mecanismos de referencia en el texto.	21, 22		
				Emplea correctamente distintos tipos de conectores discursivos.	23, 24		
				Aplica la normativa APA con elementos intertextuales.	25		

Anexo 3. Ficha técnica del instrumento para medir la variable dependiente.

FICHA TÉCNICA DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES

Nombre: Instrumento de evaluación para la producción escrita de textos argumentativos escritos

Autor: Einsthen Leonardo Espinoza Salazar

Año de elaboración: 2020

Adaptación: Adaptado en 2021 por Rubén Martín Gutiérrez Martel

Objetivo: Evaluar el nivel de logro en la producción escrita de textos argumentativos.

Forma de aplicación: individual

Fecha de aplicación: Entre septiembre y noviembre de 2021

Duración de la aplicación: 150 minutos

Margen de aplicación: Estudiantes universitarios del primer ciclo de la carrera de Educación

II. ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

DIMENSIONES DE LA PRUEBA	NÚMERO DE ÍTEMS
Macroestructura textual argumentativa	5
Superestructura textual argumentativa	9
Microestructura textual argumentativa	11
TOTAL	25

III. ESCALA DE PUNTUACIÓN PARA ÍTEMS

Niveles	Deficiente	Mejorable	Aceptable	Muy bueno	Excelente
Puntaje y descripción	0 No cumple en lo absoluto con el criterio establecido (presenta una cantidad excesiva de errores).	1 Cumple con el criterio, pero requiere una nueva revisión (presenta aún muchos errores).	2 Cumple con el criterio señalado de forma satisfactoria (presenta solo pocos errores).	3 Cumple de forma sobresaliente con el criterio establecido (presenta muy pocos errores).	4 Cumple de manera óptima con el criterio establecido (no presenta ningún tipo de error).

IV. NIVELES Y RANGOS DE CALIFICACIÓN

DESCRIPCIÓN DE NIVEL	RANGO DE PUNTUACIÓN
Inicio	0 - 22
Proceso	23 - 41
Logrado	42 - 67
Destacado	68 - 100

Anexo 4. Instrumento de recolección de datos (Prueba de redacción tipo ensayo).



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Estimado estudiante, la presente evaluación forma parte de una investigación relacionada a la producción escrita de textos argumentativos en nivel superior. Con este propósito, tu desempeño durante la actividad será muy importante, por lo cual se pide tu mayor esfuerzo y, sobre todo, responsabilidad con la entrega de la misma. De forma anticipada, se agradece tu colaboración.

I. DATOS PERSONALES

ESTUDIANTE			
UNIVERSIDAD	UNMSM	CARRERA	Educación
SEMESTRE	Primero	TIPO DE PRUEBA	Pretest / Postest
DURACIÓN	150 minutos	FECHA	
OBJETIVO	Evaluar el nivel de logro en la producción escrita de textos argumentativos.		
TEMA ELEGIDO			

Instrucciones:

A continuación, se presenta una serie de temas sugeridos para la redacción de un ensayo. Selecciona uno de ellos y redacta un texto argumentativo que esté conformado, como mínimo, por cuatro párrafos. Para su elaboración, puedes consultar distintas fuentes de Internet, las cuales, de ser consideradas para la presente actividad, deberán ser parafraseadas. Finalmente, la versión final del trabajo tendrá que ser guardado en formato PDF y adjuntado al formulario enviado al inicio de la sesión.

TEMAS SUGERIDOS:

- La pena de muerte en el siglo XXI
- El cambio de constitución nacional
- La inseminación in vitro
- Equidad de género en Perú
- La eutanasia en Latinoamérica
- Las redes sociales en la adolescencia
- Legalización del matrimonio gay
- El uso de los alimentos transgénicos
- La experimentación con animales
- La inmigración ilegal en Latinoamérica

TÍTULO: _____

Anexo 5. Instrumento de recolección de datos (Guía de observación).

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

ESTUDIANTE			
UNIVERSIDAD	UNMSM	CARRERA	Educación
SEMESTRE	Primero	TIPO DE PRUEBA	Pretest / Posttest
DURACIÓN	150 minutos	FECHA	
OBJETIVO	Evaluar el nivel de logro en la producción escrita de textos argumentativos.		
TEMA ABORDADO			

Instrucciones:

El presente instrumento de evaluación contiene una serie de ítems relacionados a los distintos planos de producción escrita de textos argumentativos a nivel superior. Marque con una "X" en la escala en función de los siguientes parámetros. Luego, se deberá sumar y colocar los puntajes obtenidos en cada dimensión.

NIVELES	Deficiente	Mejorable	Aceptable	Muy bueno	Excelente
	0	1	2	3	4
DESCRIPCIÓN	No cumple en lo absoluto con el criterio señalado (presenta gran cantidad de errores).	Cumple con el criterio, pero requiere de una nueva revisión (presenta aún muchos errores).	Cumple con el criterio de una manera satisfactoria (presenta solo pocos errores).	Cumple de forma sobresaliente con el criterio establecido (presenta muy pocos errores).	Cumple de manera óptima con el criterio establecido (no presenta ningún tipo de error).

MACROESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA	0	1	2	3	4
1. El texto argumentativo presenta una sola idea general o tema central.					
2. Las ideas del texto se presentan de manera organizada y secuencial.					
3. El contenido se ajusta de forma adecuada al tema y al propósito textual.					
4. El texto se divide en párrafos que se sustentan en ideas principales.					
5. La información del texto está estructurada de forma lógica y coherente.					
SUBTOTAL 1					

SUPERESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA	0	1	2	3	4
6. El texto argumentativo presenta introducción, desarrollo y conclusión.					
7. El tema central del texto es delimitado en un ámbito espacial y temporal.					
8. Se define el propósito textual de manera clara, pertinente y directa.					
9. La tesis expone con claridad la postura acerca del tema seleccionado.					
10. Se presenta diversos tipos de argumentos que respaldan la tesis.					
11. Los argumentos son respaldados por fuentes precisas y confiables.					
12. Se expone contraargumentos con relación al tema central del texto.					
13. La conclusión guarda relación con la tesis expuesta en la introducción.					
14. La conclusión sintetiza los argumentos expuestos en el desarrollo.					
SUBTOTAL 2					

Anexo 5. Instrumento de recolección de datos (Guía de observación).

MICROESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA	0	1	2	3	4
15. Utiliza de manera correcta las grafías en todas las palabras del texto.					
16. Aplica correctamente las reglas de tildación general, diacrítica y enfática.					
17. Usa términos con registro académico y precisión léxica en todo el texto.					
18. Utiliza distintos tipos de coma para enlazar dos o más proposiciones.					
19. Emplea otros signos de puntuación para otorgar mayor cohesión al texto.					
20. Redacta enunciados según las reglas de concordancia nominal y verbal.					
21. Utiliza mecanismos de referencia como anáfora, catáfora y elipsis.					
22. Emplea adecuadamente los distintos mecanismos de sustitución léxica.					
23. Usa correctamente distintos conectores discursivos dentro un párrafo.					
24. Utiliza adecuadamente diferentes tipos de conectores para unir párrafos.					
25. Aplica el formato APA en citación de fuentes y referencias bibliográficas.					
SUBTOTAL 3					

Observaciones generales:

Para obtener el puntaje final de los textos elaborados por cada estudiante, se deberá sumar los promedios obtenidos en los subtotales tal como se presenta en el siguiente cuadro.

SUBTOTAL 1 (Macroestructura)	SUBTOTAL 2 (Superestructura)	SUBTOTAL 3 (Microestructura)	PUNTAJE TOTAL (Producción escrita)

Evaluado por: Br. Rubén Martín Gutiérrez Martel

Fecha:, de de 2021

 Firma del evaluador responsable
 DNI: 43514486

Anexo 7. Segundo certificado de validez de contenido del instrumento que mide la producción escrita de textos argumentativos.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

DIMENSIONES / ítems		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
Nº	DIMENSIÓN 1: MACROESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
1	El texto argumentativo presenta una sola idea general o tema central.	X		X		X		
2	Las ideas del texto se presentan de manera organizada y secuencial.	X		X		X		
3	El contenido se ajusta de forma adecuada al tema y al propósito textual.	X		X		X		
4	El texto se divide en párrafos que se sustentan en ideas principales.	X		X		X		
5	La información del texto está estructurada de forma lógica y coherente.	X		X		X		
Nº	DIMENSIÓN 2: SUPERESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
6	El texto argumentativo presenta introducción, desarrollo y conclusión.	X		X		X		
7	El tema central del texto es delimitado en un ámbito espacial y temporal.	X		X		X		
8	Se define el propósito textual de manera clara, pertinente y directa.	X		X		X		
9	La tesis expone con claridad la postura acerca del tema seleccionado.	X		X		X		
10	Se presenta diversos tipos de argumentos que respaldan la tesis.	X		X		X		
11	Los argumentos son respaldados por fuentes precisas y confiables.	X		X		X		
12	Se expone contraargumentos con relación al tema central del texto.	X		X		X		
13	La conclusión guarda relación con la tesis expuesta en la introducción.	X		X		X		
14	La conclusión sintetiza los argumentos expuestos en el desarrollo.	X		X		X		
Nº	DIMENSIÓN 3: MICROESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA	Si	No	Si	No	Si	No	Sugerencias
15	Utiliza de manera correcta las grafías en todas las palabras del texto.	X		X		X		
16	Aplica correctamente las reglas de tildación general, diacrítica y enfática.	X		X		X		
17	Usa términos con registro académico y precisión léxica en todo el texto.	X		X		X		
18	Utiliza distintos tipos de coma para enlazar dos o más proposiciones.	X		X		X		
19	Emplea otros signos de puntuación para otorgar mayor cohesión al texto.	X		X		X		
20	Redacta enunciados según las reglas de concordancia nominal y verbal.	X		X		X		
21	Utiliza mecanismos de referencia como anáfora, catáfora y elipsis.	X		X		X		
22	Emplea adecuadamente los distintos mecanismos de sustitución léxica.	X		X		X		
23	Usa correctamente distintos conectores discursivos dentro un párrafo.	X		X		X		
24	Utiliza adecuadamente diferentes tipos de conectores para unir párrafos.	X		X		X		
25	Aplica el formato APA en citación de fuentes y referencias bibliográficas.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: *Pretell Santillán Rosa María* **DNI:** *40381453*

Especialidad del validador: *Maestría en Problemas de aprendizaje*

Lima, *11* de *octubre* de 2021

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del experto informante

Anexo 8. Tercer certificado de validez de contenido del instrumento que mide la producción escrita de textos argumentativos.



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: MACROESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA								
1	El texto argumentativo presenta una sola idea general o tema central.	x		x		x		
2	Las ideas del texto se presentan de manera organizada y secuencial.	x		x		x		
3	El contenido se ajusta de forma adecuada al tema y al propósito textual.	x		x		x		
4	El texto se divide en párrafos que se sustentan en ideas principales.	x		x		x		
5	La información del texto está estructurada de forma lógica y coherente.	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: SUPERESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA								
6	El texto argumentativo presenta introducción, desarrollo y conclusión.	x		x		x		
7	El tema central del texto es delimitado en un ámbito espacial y temporal.	x		x		x		
8	Se define el propósito textual de manera clara, pertinente y directa.	x		x		x		
9	La tesis expone con claridad la postura acerca del lema seleccionado.	x		x		x		
10	Se presenta diversos tipos de argumentos que respaldan la tesis.	x		x		x		
11	Los argumentos son respaldados por fuentes precisas y confiables.	x		x		x		
12	Se expone contraargumentos con relación al tema central del texto.	x		x		x		
13	La conclusión guarda relación con la tesis expuesta en la introducción.	x		x		x		
14	La conclusión sintetiza los argumentos expuestos en el desarrollo.	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: MICROESTRUCTURA TEXTUAL ARGUMENTATIVA								
15	Utiliza de manera correcta las grafías en todas las palabras del texto.	x		x		x		
16	Aplica correctamente las reglas de tildación general, diacrítica y enfática.	x		x		x		
17	Usa términos con registro académico y precisión léxica en todo el texto.	x		x		x		
18	Utiliza distintos tipos de coma para enlazar dos o más proposiciones.	x		x		x		
19	Emplea otros signos de puntuación para otorgar mayor cohesión al texto.	x		x		x		
20	Redacta enunciados según las reglas de concordancia nominal y verbal.	x		x		x		
21	Utiliza mecanismos de referencia como anáfora, catáfora y elipsis.	x		x		x		
22	Emplea adecuadamente los distintos mecanismos de sustitución léxica.	x		x		x		
23	Usa correctamente distintos conectores discursivos dentro un párrafo.	x		x		x		
24	Utiliza adecuadamente diferentes tipos de conectores para unir párrafos.	x		x		x		
25	Aplica el formato APA en citación de fuentes y referencias bibliográficas.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Sarmiento Gutiérrez, Kelly Milagros DNI: 44792787

Especialidad del validador: Maestría en Problemas de Aprendizaje


Lima, ...11... de octubre de 2021

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Firma del experto informante

Anexo 9. Análisis de confiabilidad del instrumento de recolección de datos.

Tabla 1

Análisis de ítems de producción escrita de textos argumentativos

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	,144	,827
2	,302	,819
3	,135	,825
4	,404	,815
5	,125	,825
6	,336	,818
7	,405	,815
8	,344	,818
9	,263	,821
10	,375	,817
11	,436	,814
12	,333	,818
13	,203	,823
14	,444	,814
15	,515	,810
16	,490	,811
17	,366	,817
18	,427	,815
19	,525	,809
20	,443	,813
21	,410	,816
22	,495	,813
23	,461	,812
24	,526	,812
25	,049	,827

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Tabla 2

Confiabilidad del instrumento para medir la producción escrita de textos argumentativos

Alfa de Cronbach	N de elementos
,823	25

Fuente: Elaboración en SPSS 25

Anexo 10. Base de datos obtenidos a partir de la prueba de entrada (Prueba tipo ensayo y guía de observación).

Sujeto	Condición	Macroestructura					Superestructura								Microestructura										Macro	Nivel Macro	Super	Nivel Super	Micro	Nivel Micro	Prod Text	Nivel Produc		
		p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23									p24	p25
1	Pretest	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	2	1	0	0	2	1	0	1	1	1	0	2	Inicio	6	Inicio	9	Inicio	17	Inicio
2	Pretest	2	2	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	2	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	6	Proceso	6	Inicio	7	Inicio	19	Inicio
3	Pretest	2	1	1	1	1	2	0	0	1	1	0	1	0	1	2	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	6	Proceso	6	Inicio	9	Inicio	21	Inicio
4	Pretest	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	6	Proceso	8	Proceso	6	Inicio	20	Inicio	
5	Pretest	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	5	Inicio	5	Inicio	9	Inicio	19	Inicio
6	Pretest	2	1	0	1	1	2	0	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	5	Inicio	11	Proceso	6	Inicio	22	Inicio
7	Pretest	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	0	1	1	1	0	0	1	5	Inicio	7	Proceso	10	Inicio	22	Inicio
8	Pretest	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	2	2	1	0	1	1	1	2	1	1	1	5	Inicio	5	Inicio	13	Proceso	23	Proceso
9	Pretest	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	0	2	Inicio	7	Proceso	13	Proceso	22	Inicio
10	Pretest	2	1	1	0	1	1	2	1	2	0	0	0	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	1	0	5	Inicio	8	Proceso	11	Proceso	24	Proceso
11	Pretest	1	1	1	2	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	2	0	2	1	1	1	2	1	1	0	6	Proceso	6	Inicio	12	Proceso	24	Proceso
12	Pretest	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	5	Inicio	6	Inicio	13	Proceso	24	Proceso
13	Pretest	1	2	2	1	2	2	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	8	Logrado	5	Inicio	12	Proceso	25	Proceso
14	Pretest	2	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	0	5	Inicio	6	Inicio	13	Proceso	24	Proceso
15	Pretest	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	2	1	0	1	1	1	1	1	0	9	Logrado	7	Proceso	10	Inicio	26	Proceso
16	Pretest	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	0	0	1	0	2	1	2	1	2	0	0	1	1	1	1	7	Proceso	8	Proceso	12	Proceso	27	Proceso
17	Pretest	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	2	1	2	2	1	1	0	2	2	1	1	1	0	6	Proceso	8	Proceso	13	Proceso	27	Proceso
18	Pretest	2	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3	1	6	Proceso	10	Proceso	20	Proceso	36	Proceso
19	Pretest	2	1	2	1	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	2	2	1	0	1	2	1	1	2	2	1	7	Proceso	8	Proceso	15	Proceso	30	Proceso
20	Pretest	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	6	Proceso	9	Proceso	17	Proceso	32	Proceso
21	Pretest	2	1	3	2	2	3	1	2	3	2	3	1	2	2	1	2	1	1	0	0	1	2	0	1	1	10	Logrado	19	Logrado	10	Inicio	39	Proceso
22	Pretest	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	0	2	2	1	2	2	1	1	2	2	3	2	3	2	1	7	Proceso	12	Proceso	21	Proceso	40	Proceso
23	Pretest	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	0	1	2	1	2	3	2	1	1	2	1	3	2	2	1	7	Proceso	10	Proceso	20	Proceso	37	Proceso
24	Pretest	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	1	3	2	2	2	2	1	2	1	5	Inicio	16	Logrado	21	Proceso	42	Logrado
25	Pretest	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2	2	2	2	3	2	2	3	1	1	8	Logrado	11	Proceso	23	Logrado	42	Logrado
26	Pretest	2	1	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	1	1	1	7	Proceso	19	Logrado	22	Logrado	48	Logrado
27	Pretest	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	1	7	Proceso	12	Proceso	25	Logrado	44	Logrado
28	Pretest	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	3	2	3	2	2	3	2	2	2	1	0	7	Proceso	12	Proceso	22	Logrado	41	Proceso
29	Pretest	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	4	3	2	3	3	3	2	3	12	Logrado	22	Logrado	29	Logrado	63	Logrado
30	Pretest	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	4	3	3	4	3	2	2	12	Logrado	24	Logrado	31	Logrado	67	Logrado

Anexo 11. Base de datos obtenidos a partir de la prueba de salida (Prueba tipo ensayo y guía de observación).

Sujeto	Condición	Macroestructura					Superestructura									Microestructura										Macro	Nivel Macro	Super	Nivel Super	Micro	Nivel Micro	Prod Text	Nivel Produc	
		p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24									p25
1	Postest	3	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	12	Logrado	9	Proceso	21	Proceso	42	Logrado
2	Postest	3	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	3	4	3	2	2	2	1	2	2	1	3	13	Destacado	8	Proceso	25	Logrado	46	Logrado
3	Postest	3	4	3	3	3	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	16	Destacado	15	Logrado	22	Logrado	53	Logrado
4	Postest	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	3	4	2	2	2	4	2	12	Logrado	18	Logrado	27	Logrado	57	Logrado
5	Postest	3	3	4	3	2	2	2	1	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	15	Destacado	16	Logrado	21	Proceso	52	Logrado
6	Postest	3	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	3	2	1	2	2	1	2	11	Logrado	14	Logrado	19	Proceso	44	Logrado
7	Postest	2	3	2	2	3	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	12	Logrado	15	Logrado	28	Logrado	55	Logrado
8	Postest	3	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	11	Logrado	11	Proceso	25	Logrado	47	Logrado
9	Postest	3	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	2	3	4	3	3	10	Logrado	21	Logrado	35	Destacado	66	Logrado
10	Postest	4	2	2	1	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	1	2	2	2	2	2	1	2	2	12	Logrado	34	Destacado	21	Proceso	67	Logrado
11	Postest	3	4	2	3	3	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	15	Destacado	17	Logrado	25	Logrado	57	Logrado
12	Postest	2	2	2	2	3	2	2	1	1	1	1	2	2	1	4	3	4	4	2	1	2	2	3	2	3	11	Logrado	13	Logrado	30	Logrado	54	Logrado
13	Postest	3	4	3	3	4	2	2	2	2	1	1	1	2	2	3	2	2	3	2	3	2	4	3	2	2	17	Destacado	15	Logrado	28	Logrado	60	Logrado
14	Postest	3	2	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	2	3	2	2	1	2	2	3	2	1	11	Logrado	18	Logrado	23	Logrado	52	Logrado
15	Postest	3	2	3	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	12	Logrado	19	Logrado	24	Logrado	55	Logrado
16	Postest	3	2	2	2	1	2	3	2	3	2	1	1	2	2	2	2	3	2	2	3	4	3	2	2	3	10	Logrado	18	Logrado	28	Logrado	56	Logrado
17	Postest	3	3	4	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	3	4	2	2	3	2	3	3	2	1	1	14	Destacado	15	Logrado	26	Logrado	55	Logrado
18	Postest	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	4	4	4	3	2	4	3	3	2	4	3	11	Logrado	21	Logrado	36	Destacado	68	Destacado
19	Postest	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	2	1	2	3	2	2	1	2	2	3	2	3	2	14	Destacado	19	Logrado	24	Logrado	57	Logrado
20	Postest	4	3	2	2	3	3	1	1	1	2	2	2	2	2	4	3	2	2	3	2	3	2	2	1	3	14	Destacado	16	Logrado	27	Logrado	57	Logrado
21	Postest	3	2	3	2	4	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	3	4	2	2	2	14	Destacado	23	Logrado	25	Logrado	62	Logrado
22	Postest	3	3	3	4	4	2	2	2	2	1	3	2	1	2	4	4	4	3	4	4	4	2	4	3	3	17	Destacado	17	Logrado	39	Destacado	73	Destacado
23	Postest	2	3	2	2	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	2	4	3	3	3	4	3	12	Logrado	31	Destacado	36	Destacado	79	Destacado
24	Postest	2	3	3	2	1	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	3	2	3	1	1	2	3	2	11	Logrado	32	Destacado	25	Logrado	68	Destacado
25	Postest	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	4	3	4	4	4	3	3	4	2	2	2	2	3	3	2	12	Logrado	27	Destacado	30	Logrado	69	Destacado
26	Postest	3	3	3	2	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	4	3	3	2	2	3	1	3	2	15	Destacado	33	Destacado	28	Logrado	76	Destacado
27	Postest	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	3	4	2	2	1	2	2	12	Logrado	23	Logrado	26	Logrado	61	Logrado
28	Postest	3	2	2	3	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	1	2	4	2	3	2	1	2	12	Logrado	19	Logrado	26	Logrado	57	Logrado
29	Postest	3	4	4	3	4	4	3	3	2	3	3	2	4	3	3	2	2	3	4	3	2	3	2	3	4	18	Destacado	27	Destacado	31	Logrado	76	Destacado
30	Postest	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	17	Destacado	35	Destacado	40	Destacado	92	Destacado

Anexo 12. Ficha técnica del programa “Compartiendo saberes”.

PROGRAMA “COMPARTIENDO SABERES”

I. DATOS INFORMATIVOS

- Institución: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Facultad: Educación
- Carrera: Educación
- Asignatura: Comunicación Oral y Escrita
- Semestre académico: Primero
- Tiempo por sesión: 90 minutos
- Nombre del profesor: Rubén Martín Gutiérrez Martel
- Fecha de inicio: 4-10-2021
- Fecha de término: 12-11-2021

II. PRESENTACIÓN

El programa “Compartiendo saberes” fue diseñado para estudiantes del primer semestre de la carrera de Educación con el objetivo de mejorar la producción escrita de textos argumentativos. El desarrollo del mismo se fundamenta en la estrategia denominada escritura colaborativa, a través de la cual, todas las actividades se orientan al trabajo cooperativo y la distribución de funciones o roles en tareas diversificadas.

III. FUNDAMENTACIÓN

La producción escrita de textos, así como la comunicación oral, son dos componentes inherentes a la formación académica de todo profesional; sin embargo, también forman parte de las principales dificultades que los estudiantes de nivel superior presentan a lo largo de toda su preparación. Del mismo modo, otra cualidad, cuya carencia es evidente, alude, al pensamiento crítico, el cual apunta a desarrollar la capacidad de resolución de problemas que se presentan indistintamente de la profesión elegida. En efecto, muchos alumnos, sobre todo de los primeros semestres, no se encuentran aún en la capacidad de sustentar una posición o una solución ante un problema que pueda evidenciar dicha forma de pensamiento. Como respuesta a esta problemática, y tomando en cuenta el contexto de educación virtual en la actualidad, se plantea el programa “Compartiendo saberes”, cuyo fin es mejorar la producción escrita de textos argumentativos a partir de la denominada escritura colaborativa. De esta manera, el programa mejora la redacción los estudiantes, desarrolla el pensamiento crítico mediante la argumentación y el debate, y optimiza las competencias digitales del estudiante a través del uso de plataformas y algunos programas de edición de texto en línea.

IV. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa “Compartiendo saberes” está conformado por diez sesiones de aprendizaje virtual que abordan las dimensiones microestructura, superestructura y macroestructura de los textos argumentativos. Cada sesión tiene una duración de 90 minutos cada una (2 horas pedagógicas). Con este propósito, las diez sesiones del programa están divididas en tres módulos, las cuales

Anexo 12. Ficha técnica del programa “Compartiendo saberes”.

refieren a los componentes mencionados. Por consiguiente, en el primer módulo, constituido por las dos primeras sesiones, se desarrolla los aspectos relacionados a la macroestructura textual, es decir, a la organización y unidad temática del texto, así como el desarrollo del tema central y las ideas principales. El segundo módulo, el cual refiere a la superestructura textual, está formado por cuatro sesiones, cuya temática gira en torno a la estructura del texto argumentativo. De esta manera, se define, en base a los temas propuestos en el módulo anterior, las partes del ensayo y sus respectivos elementos. Así, durante estas sesiones se aborda la tesis o postura del autor, las partes de la introducción, del desarrollo y de la conclusión. Finalmente, en el tercer módulo se sustenta en la microestructura textual, dimensión que refiere a las normas gramaticales y ortográficas. Esta última parte abarca un total de cuatro sesiones, en las cuales se realiza la revisión final de la forma de todos los productos académicos propuestos anteriormente.

Cabe mencionar que el desarrollo de todas las actividades está orientado dentro de un contexto virtual mediante plataformas de conferencia y editores de texto. La primera parte de cada sesión está destinada a la explicación de las nociones teóricas más importantes y sus respectivos ejemplos; mientras que la segunda parte está dedicada al trabajo en equipo y las actividades cooperativas de redacción. En consecuencia, cada sesión tendrá un producto académico que es resultado del trabajo colaborativo en y de forma sincrónica.

V. OBJETIVOS

General

- Mejorar la capacidad de producción escrita de textos argumentativos.

Específicos

- Fortalecer la redacción a través de una adecuada organización temática (macroestructura).
- Desarrollar con precisión las partes de todo texto argumentativo (superestructura).
- Mejorar la redacción a partir de la normativa gramatical y ortográfica (microestructura).
- Promover el pensamiento crítico a través del análisis de situaciones problemáticas.
- Fomentar el trabajo colaborativo a partir de actividades que exijan corresponsabilidad.

VI. MATERIALES Y RECURSOS

- Plataformas Google Meet y Zoom
- Google Keep
- Google Drive
- Google Jamboard
- Documentos de texto de Google
- Diccionario RAE en línea
- Útiles de escritorio
- Laptop o smartphone
- Textos en línea sobre escritura argumentativa

Anexo 12. Ficha técnica del programa “Compartiendo saberes”.

VII. CONTENIDO TEMÁTICO

MÓDULOS	SESIÓN	TEMAS TRATADOS	DURACIÓN	FECHA
I MACROESTRUCTURA	1	El tema central y las ideas principales	90 minutos	04/10/2021
	2	El párrafo y sus respectivas clases	90 minutos	07/10/2021
	3	La estructura textual argumentativa	90 minutos	11/10/2021
II SUPERESTRUCTURA	4	La tesis y la introducción discursiva	90 minutos	14/10/2021
	5	La argumentación y el desarrollo de ensayos	90 minutos	18/10/2021
	6	La conclusión de los textos argumentativos	90 minutos	25/10/2021
III MICROESTRUCTURA	7	Uso de los principales conectores discursivos	90 minutos	28/10/2021
	8	Los mecanismos de referencia y la concordancia	90 minutos	03/11/2021
	9	La normativa de grafías y de tildación	90 minutos	08/11/2021
	10	Uso de los principales signos de puntuación	90 minutos	12/11/2021

VIII. METODOLOGÍA

El programa “Compartiendo saberes” está fundamentado, en la estrategia denominada escritura colaborativa, la cual plantea los procesos de redacción de manera colectiva, a través del debate y la discusión entre los participantes de cada equipo, y con ayuda de herramientas digitales. De esta manera, todas las sesiones tendrán un producto académico grupal, cuyo desarrollo será el resultado de las funciones intercambiables de los integrantes. Aquellas funciones, las cuales se detalla a continuación, son reasignadas el término de cada sesión.

Coordinador	Encargado de la designación de funciones y cumplimiento de actividades
Administrador de fuentes	Responsable de la búsqueda de fuentes de información para cada actividad
Redactor	Encargado de digitar el documento correspondiente al producto académico
Revisor	Responsable de la revisión y sugerencias a la versión previa del documento
Editor	Encargado de realizar las modificaciones finales después del consenso grupal

IX. EVALUACIÓN

La efectividad del programa “Compartiendo saberes” será evaluada a partir de dos pruebas de carácter individual —una evaluación de entrada y una de salida. Es necesario mencionar que los productos académicos parciales no inciden en los resultados de las pruebas señaladas.