

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR - CEPIES



**LA INFLUENCIA DE LA ESCRITURA COLABORATIVA MEDIADA POR
HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA COMPOSICIÓN DE ENSAYOS
ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE INGLÉS DE NIVEL B2 DEL
CENTRO DE ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE IDIOMAS (CETI), UMSA 2021.**

Tesis de Maestría para optar el grado académico de Magister Scientiarum en Educación Superior
Mención: Elaboración y Evaluación de Proyectos Educativos

MAESTRANTE: LIC. CECILIA CHOQUE BALBÍN

TUTOR: M.SC. BEATRIZ VIRGINIA ERAZO FERREIRA

**LA PAZ – BOLIVIA
2023**

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR CEPIES

Tesis de Maestría:

LA INFLUENCIA DE LA ESCRITURA COLABORATIVA MEDIADA
POR HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA COMPOSICIÓN DE
ENSAYOS ARGUMENTATIVOS DE ESTUDIANTES DE INGLÉS DE
NIVEL B2 DEL CENTRO DE ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE
IDIOMAS (CETI), UMSA 2021.

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior

Mención: Elaboración y Evaluación de Proyectos Educativos, de la postulante:

LIC. CECILIA CHOQUE BALBÍN

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director a.i. CEPIES:

Ph. D. Alberto Leandro Figueroa Soliz

Coordinador de Maestrías y Diplomados CEPIES:

M. Sc. Aldo Ramiro Valdez Alvarado

Tutor: M. Sc. Beatriz Virginia Erazo Ferreira

Tribunal: M. Sc. Miley Vania Benavides Paredes

Tribunal: M. Sc. Evelyn Laura Patzi Salinas

La Paz, de de 2023

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

DEDICATORIA

La presente Tesis de Maestría está dedicada a mi familia

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la M. Sc. Beatriz Virginia Erazo Ferreira por brindarme su apoyo profesional y guía durante esta ardua tarea. También agradecer a la M. Sc. Evelyn Laura Patzi Salinas y a la M. Sc. Miley Vania Benavides Paredes por su orientación y paciencia en el proceso de revisión del trabajo.

RESUMEN

La investigación aborda el desafío que representa la redacción de ensayos argumentativos en inglés, una tarea que demanda esfuerzo, competencias cognitivas y dominio del idioma inglés. En esta línea, el objetivo de la presente investigación fue determinar el nivel de influencia de la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI). En el estudio se propuso evidenciar los beneficios inherentes a esta estrategia en contraste con la redacción individual. La metodología que se adoptó fue al paradigma positivista y enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental. También se utilizó un método hipotético-deductivo para abordar la investigación y se usaron las técnicas de observación y encuesta. Los instrumentos empleados fueron Pre-test, Post test, guías de observación y rúbricas de evaluación para los dos grupos de estudiantes de nivel B2: uno de control y otro experimental. El grupo experimental recibió un tratamiento de escritura colaborativa digital de 8 sesiones, utilizando técnicas de aprendizaje colaborativo, mientras que el grupo de control siguió la metodología de escritura individual. La evaluación se basó en una rúbrica analítica para ensayos argumentativos. Los resultados permiten validar la hipótesis de que la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales influye en la composición de ensayos argumentativos, lo que sugiere la relevancia de integrar enfoques colaborativos en la enseñanza de la escritura.

Palabras claves: Escritura colaborativa, Escritura académica, Retroalimentación, TIC

ABSTRACT

The research addresses the challenge of writing argumentative essays in English, which requires effort, cognitive skills, and command of the English language. Thus, this research aimed to determine the level of influence of collaborative writing mediated by digital tools on the argumentative essays written by English B2 students at Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI). This study aims to demonstrate the benefits inherent to this strategy in contrast to individual writing. The methodology adopted a positivist paradigm and a quantitative approach with a quasi-experimental design. A hypothetical-deductive method was also used to approach the investigation and observation and survey techniques were used. The instruments used were Pre-test, Post-test, observation checklists, and evaluation rubrics for the two groups of English B2 students: one control and the other experimental. The experimental group received an 8-session digital collaborative writing treatment using collaborative learning techniques, while the control group followed the individual writing methodology. The evaluation was based on an analytical rubric for argumentative essays. The results allow us to validate the hypothesis that collaborative writing mediated by digital tools influences argumentative essay writing, which suggests the relevance of integrating collaborative approaches in the teaching of writing.

Keywords: Collaborative writing, Academic writing, Feedback, ICT,

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	4
PROBLEMATIZACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Formulación del problema.....	9
1.2.1. Preguntas de investigación	9
1.3. Objetivos de la investigación.....	10
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.3.2. Objetivos específicos	10
1.4. Justificación de la investigación	11
1.4.1. Justificación social	11
1.4.2. Justificación científica.....	11
1.4.3. Justificación educativa	12
1.4.4. Justificación temática.....	14
1.5 Hipótesis	14
1.6. Definición de la variable dependiente	15
1.6.1. Operacionalización de la variable dependiente.....	15
1.7. Definición de la variable independiente	18
1.7.1. Operacionalización de la variable independiente	19
CAPÍTULO II.....	21
MARCO TEÓRICO	21
2.1. Marco referencial.....	21
2.1.1. Estudios realizados sobre la escritura colaborativa	21
2.2. Marco Conceptual.....	23
2.2.1. Teoría socio – cultural y aprendizaje colaborativo.....	23
2.3 Aprendizaje colaborativo.....	24
2.4. Aprendizaje cooperativo	27
2.5. Estrategias de aprendizaje colaborativo.....	28

2.6. Aportaciones del conectivismo	28
2.7. Tecnología y el idioma inglés	30
2.8. Enfoques en la escritura en el idioma inglés como lengua extranjera	32
2.8.1. Enfoque centrado en el producto.....	33
2.8.2. Enfoque centrado en el proceso	34
2.8.3. Enfoque con perspectiva de género.....	35
2.9. La escritura colaborativa.....	35
2.9.1. Escritura colaborativa digital	38
2.9.2. Escritura colaborativa mediada por la herramienta tecnológica Google Docs ..	39
2.9.3. El proceso de la escritura colaborativa.....	40
2.10. El enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés.....	41
2.11. La competencia comunicativa escrita	44
2.12. Escritura académica	47
2.12.1. El ensayo	48
2.12.2. Tipos de ensayo.....	49
2.12.3. El proceso de redacción de un ensayo.....	55
2.13. Literacidad	57
2.14. Criterios de medición de la competencia comunicativa	58
2.14.1. Marco común europeo de referencia.....	58
2.15. Criterios de medición de la competencia comunicativa escrita	61
2.15.1. Niveles de dominio de las competencias lingüísticas	63
2.15.2. Niveles de las competencias sociolingüísticas.....	64
2.15.3. Niveles de las competencias pragmáticas	65
2.16. Rúbrica para evaluación de textos escritos	66
2.17. Retroalimentación en la escritura de una lengua extranjera	69
2.17.1. Tipos de retroalimentación correctiva.....	69
2.17.2. Retroalimentación correctiva electrónica con la aplicación <i>KAIZENA</i>	71
CAPÍTULO III	74
MARCO METODOLÓGICO	74
3.1. Paradigma de la investigación	74
3.2. Enfoque de la investigación.....	74

3.3. Tipo de investigación.....	74
3.4. Diseño de la investigación	75
3.5. Método de investigación.....	77
3.6. Técnicas de investigación	77
3.6.1. La observación	77
3.6.2. La encuesta.....	78
3.7. Instrumentos de investigación	78
3.7.1. La hoja de cotejo	78
3.7.2. El cuestionario.....	79
3.7.3. La prueba objetiva.....	79
3.8. Universo y población	80
3.8.1. Universo	80
3.8.2. Población.....	80
3.9. Muestra	81
3.10. Objeto de estudio	82
3.11. Descripción de la Unidad de Estudio.....	82
3.12. Procesamiento de la información	83
3.13. La prueba objetiva.....	83
3.14. Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	83
3.15. Fuentes de información.....	84
3.16. Delimitación Geográfica del estudio	84
3.17. Delimitación temporal del estudio.....	84
3.18. Alcances de la investigación.....	85
3.19. Procedimiento de la investigación	85
CAPÍTULO IV	87
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	87
4.1 Contextualización temática de los resultados	87
4.2. Resultados del Pre-test respecto al uso de las TIC y escritura colaborativa.....	88
4.3. Resultados del examen de inglés de nivel B2.....	96
4.4. Resultados Generales respecto a la variable dependiente.....	99
4. 4.1. Resultados Generales del Pre Test del grupo control.....	100

4.4.2. Resultados Generales del Pre Test del grupo experimental	101
4.4.3. Resultados Generales del Pre y Pos Test	103
4.5. Resultados por Indicadores	109
4.6. Análisis de los resultados respecto a la variable independiente	117
4.7. Autoevaluación en la escritura colaborativa	122
4.8. Comprobación de hipótesis.....	129
4.8.1. La Prueba T - Student	129
4.9. Discusión respecto al logro del Objetivo General	133
CAPITULO V	138
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	138
5.1. Antecedentes.....	138
5.2. Métodos o estrategias de aplicación	139
5.2.1. Fases y objetivos de método o estrategia	139
5.2.1.2. FASE 1: Evaluación del conocimiento inicial	139
5.2.1.3. FASE 2: Aplicación de la escritura colaborativa incorporando recursos tecnológicos.....	141
5.2.1.4. FASE 3: Evaluación del conocimiento final.....	158
5.3. Plan de acción	159
5.4. Propuesta de escritura colaborativa digital en el aula.....	160
CAPÍTULO VII.....	163
CONCLUSIONES.....	163
6.1. Conclusiones.....	163
6.2. Limitaciones de la investigación.....	168
6.3 Recomendaciones	169
BIBLIOGRAFÍA.....	171
ANEXOS.....	181

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1 Operacionalización de la variable dependiente.....	15
Cuadro N° 2 Operacionalización de la variable independiente	19
Cuadro N° 3 Tecnología en el aprendizaje del idioma inglés.....	31
Cuadro N° 4 El proceso de la escritura	34
Cuadro N° 5 Software de colaboración.....	39
Cuadro N° 6 Competencia comunicativa.....	45
Cuadro N° 7 Escritura académica	47
Cuadro N° 8 Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas	59
Cuadro N° 9 MCER: Niveles comunes de referencia.....	60
Cuadro N° 10 Expresión escrita en general	62
Cuadro N° 11 Informes y redacciones	63
Cuadro N° 12 Rúbrica para ensayos argumentativos.....	67
Cuadro N° 13 Tipos de retroalimentación correctiva	70
Cuadro N° 14 Captura de pantalla del intercambio de comentarios escritos bidireccionales	72
Cuadro N° 15 Captura de pantalla de comentarios escritos y audio	73
Cuadro N° 16 Procedimiento 1ra fase.....	140
Cuadro N° 17 Procedimiento segunda fase.....	143
Cuadro N° 18 Procedimiento fase 3.....	158
Cuadro N° 19 Plan de Acción	159

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Diseño Cuasi experimental.....	76
Tabla 2 Universo: Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas.....	80
Tabla 3 Muestra	82
Tabla 4 Diagrama Gantt – Fases de implementación de la propuesta.....	85
Tabla 5 Demografía: Grupos de edades y sexo de los estudiantes	89
Tabla 6 Resultados Pre-Test – Grupo control	100
Tabla 7 Resultados Pre-Test – Grupo experimental.....	101
Tabla 8 Resultados generales del grupo experimental	104
Tabla 9 Resultados generales del grupo control.....	106
Tabla 10 Resultados generales Post Test de los grupos de control y experimental	108
Tabla 11 Trabajo Colaborativo.....	118
Tabla 12 Evaluación del desempeño de grupo	119
Tabla 13 Uso de la herramienta tecnológica Google Docs	121
Tabla 14 Responsabilidad individual y compartida	123
Tabla 15 Interacción social.....	124
Tabla 16 Contribuciones.....	126
Tabla 17 Trabajo en equipo.....	127
Tabla 18 Estadístico de prueba t-student para una diferencia de medias con varianza desconocida y diferente	132
Tabla 19 Resultados de la t – Student.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pregunta 3: Disponibilidad de dispositivos electrónicos	90
Figura 2 Pregunta 4: Acceso a internet	91
Figura 3 Pregunta 5 Confiabilidad el uso de internet.....	92
Figura 4 Pregunta 6 Antecedentes del estudiante.....	93
Figura 5 Pregunta 7 Tiempo de estudio del idioma inglés.....	94
Figura 6 Pregunta 8 Escritura colaborativa	95
Figura 7 Pregunta 9 Disposición para usar herramientas colaborativas digitales	96
Figura 8 Examen escrito de inglés nivel B2.....	97
Figura 9 Examen oral de inglés nivel B2	98
Figura 10 Resultados totales del examen de inglés de nivel B2	98
Figura 11 Resultados Pre-Test – Grupo control.....	100
Figura 12 Resultados Pre-Test – Grupo Experimental.....	102
Figura 13 Representación gráfica de los resultados generales del grupo experimental ...	104
Figura 14 Representación gráfica de los resultados generales del grupo control	106
Figura 15 Representación gráfica de los resultados generales Post Test de los grupos de control y experimental.....	108
Figura 16 Resultados del primer indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test	110
Figura 17 Resultados del primer indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test.....	110
Figura 18 Resultados del segundo indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test	111
Figura 19 Resultados del segundo indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test.....	112
Figura 20 Resultados del tercer indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test	113
Figura 21 Resultados del tercer indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test.....	113
Figura 22 Resultados del cuarto indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test	114
Figura 23 Resultados del cuarto indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test.....	115
Figura 24 Resultados del quinto indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test	116
Figura 25 Resultados del quinto indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test.....	116
Figura 26 Trabajo Colaborativo	118
Figura 27 Evaluación del desempeño de grupo.....	120

Figura 28 Uso de la herramienta tecnológica Google Docs	121
Figura 29 Responsabilidad individual y compartida	123
Figura 30 Interacción social	125
Figura 31 Contribuciones	126
Figura 32 Trabajo en equipo	128
Figura 33 Fórmula de la prueba T	130

INTRODUCCIÓN

En la era digital, el ámbito educativo ha experimentado una transformación significativa en la forma en que los estudiantes adquieren y desarrollan habilidades lingüísticas, especialmente en el aprendizaje de idiomas extranjeros. La integración de herramientas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en una tendencia creciente debido a sus ventajas potenciales para mejorar la comunicación, la colaboración y el acceso a recursos en línea. En este contexto, uno de los aspectos cruciales de la competencia lingüística es la composición de textos argumentativos, que no sólo requiere habilidades sintácticas y léxicas, sino también la capacidad de argumentar y persuadir de manera efectiva.

El presente trabajo de investigación se enfoca en analizar la influencia de la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) en el año 2021. La escritura colaborativa, que involucra la interacción entre estudiantes en la creación conjunta de textos, se presenta como una estrategia prometedora para mejorar la producción escrita, ya que facilita el intercambio de ideas, la retroalimentación entre pares y el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con el trabajo en equipo. El propósito de esta investigación es analizar cómo la escritura colaborativa, mediada por herramientas digitales, puede influir en la calidad de los textos argumentativos escritos por los estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) en comparación con métodos de escritura tradicionales.

El trabajo de investigación se presenta en siete capítulos. En el primer capítulo se realiza la descripción del problema de investigación y se muestra datos relevantes para plantear la pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de influencia de la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), UMSA 2021? Considerando esta pregunta de investigación, se plantean los objetivos específicos y se presenta la justificación correspondiente para realizar la investigación. Seguidamente, se presenta la hipótesis de la investigación: “La escritura colaborativa mediada por herramientas digitales influye significativamente en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).” Con el fin de probar la hipótesis se cuenta con un grupo de control y un grupo experimental. De la misma se obtiene la variable independiente: escritura colaborativa digital; variable dependiente: composición de ensayos argumentativos. También se muestran la operacionalización de las variables mencionadas.

El segundo capítulo desarrolla la contextualización teórica; primeramente, se presenta el estado de arte donde se muestran otros estudios realizados a nivel internacional y nacional sobre la escritura colaborativa digital. Asimismo, el marco teórico fundamenta la investigación, mostrando los argumentos pertinentes de diferentes autores que posibilitan la viabilidad de la presente investigación.

El tercer capítulo presenta el marco metodológico donde se muestra el diseño, tipo y enfoque de investigación. El enfoque de la investigación es cuantitativo de tipo explicativo, ya que en el estudio se establece la relación de causa y efecto. El método es

hipotético deductivo, el diseño de investigación es cuasi experimental por la naturaleza del estudio. También se presentan las técnicas e instrumentos de recolección de información empleados en el estudio.

El cuarto capítulo presenta los resultados obtenidos y el análisis de los mismos después de la aplicación de los instrumentos de prueba objetiva. El estudio se realiza en tres fases: en la primera fase se identifica el nivel de conocimiento de los estudiantes de inglés nivel B2 en la composición de ensayos argumentativos mediante un Pre-Test, donde los resultados muestran la necesidad de aplicar un tratamiento de escritura colaborativa. En la segunda fase se da el tratamiento de ocho sesiones, aplicando la variable independiente de escritura colaborativa digital para mejorar la calidad de composición de ensayos argumentativos. En la tercera fase, con la aplicación del Post Test, se determina la influencia de la escritura colaborativa digital en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes del grupo experimental en comparación del grupo control.

El quinto capítulo presenta el diseño de la propuesta de intervención de una escritura colaborativa digital que se basa en una pedagogía constructivista y una metodología que emplea el enfoque comunicativo, la misma promueve la interacción y el uso de tareas o actividades significativas en la instrucción de idiomas. Esta propuesta consta de ocho sesiones que se detallan en el capítulo.

El sexto capítulo expone las conclusiones alcanzadas y las implicaciones prácticas y pedagógicas de la investigación. También se muestran las limitaciones del estudio y las recomendaciones pertinentes para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El aprendizaje del idioma inglés hoy en día es imprescindible para alcanzar el éxito académico, económico, tecnológico, científico y social. El aprender un idioma como lengua extranjera implica varias cosas: usar el texto indicado, emplear la metodología y medios apropiados, dedicar el tiempo suficiente de instrucción, etc. Algunas de estas situaciones dificultan el aprendizaje correcto del idioma y más aún si tienen que comunicarse en forma escrita, de manera que los estudiantes no alcanzan los estándares requeridos para comunicarse de forma efectiva según el Marco Común Europeo de Referencias (MCER) para lenguas, el estándar internacional que define la competencia lingüística. Este referente se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés desde un nivel básico A1 hasta un nivel avanzado C2.

La enseñanza del inglés ha pasado por una serie de métodos y enfoques en los que las teorías lingüísticas primaron a la hora de plantear contenidos y estrategias metodológicas sobre la adquisición de lenguas, donde el eje central del programa de estudio era gramática y vocabulario, haciendo que la enseñanza sea monótona y aburrida. En las últimas décadas se da un cambio de paradigma y se plantea el aprendizaje de la lengua extranjera desde un punto de vista funcional o comunicativo, el cual responde al concepto de competencia comunicativa. Para alcanzar dicha competencia se emplea una

variedad de estrategias, entre las que se incluyen las funcionales y las sociales (Richards & Rodgerds, 2014).

En este enfoque, la meta principal consiste en potenciar la competencia comunicativa del estudiante, permitiéndole desarrollar la capacidad de llevar a cabo comunicaciones efectivas en la lengua meta. Es decir, se busca que el estudiante sea capaz de expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones de manera clara y efectiva, tanto de forma oral como escrita. Cabe destacar que la expresión escrita se presenta como el desafío más complejo, ya que requiere tanto la destreza cognitiva del estudiante como la habilidad de reproducir con precisión sus ideas en otro idioma. Esta habilidad de escribir se percibe como una tarea desafiante incluso en la lengua materna de cada estudiante, dado que demanda un considerable tiempo, esfuerzo y compromiso. En consecuencia, resulta aún más difícil para los estudiantes dominar esta habilidad de escribir en un idioma extranjero (Nunan, 1999; Storch, 2013).

Otro de los problemas que dificulta escribir un ensayo en el idioma inglés acorde a los requerimientos de la lengua inglesa es el hecho de que no se enfatiza en la escritura académica en el colegio (Paz, Rocha, Gonzalez, & Alvéstegui, 2011). Al no saber cómo escribir un ensayo en su lengua materna, el estudiante se enfrenta a la realidad compleja de tener que escribir un ensayo académico siguiendo los parámetros de otro idioma. A esto se debe añadir el perfil del estudiante, ya que en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), los estudiantes que toman el curso de inglés son de edades diferentes que oscilan desde los 16 años hasta los 55 años. La mayoría de estos estudiantes son universitarios, algunos son aún escolares y hay otros que no son estudiantes, puesto que el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) es una institución con admisión

libre que está al servicio no solo de la comunidad universitaria, sino de la comunidad paceña. Es por esta razón que los estudiantes culminan el programa de inglés de acuerdo con su disponibilidad de tiempo y no siempre en el tiempo estipulado por la institución. De manera que esto representa otra dificultad en el desempeño académico del estudiante.

Los estudiantes del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) provienen no solo de diversas disciplinas universitarias, ya sea en instituciones públicas o privadas, sino que también incluyen a estudiantes particulares. Este pequeño porcentaje de alumnos abarca diferentes rangos etarios y no está vinculado a entornos universitarios, presentando una diversidad ocupacional que incluye profesionales de diversos sectores, amas de casa, entre otros. En consecuencia, se enfrentan a mayores desafíos al redactar ensayos en inglés, dado que algunos de ellos ya experimentan dificultades incluso al escribir en español. Este desafío se intensifica aún más para aquellos cuya lengua materna es un idioma nativo, como el aymara o el quechua.

Este problema se hace evidente al finalizar el programa de inglés, puesto que para graduarse los estudiantes deben rendir un examen de suficiencia de nivel similar al examen internacional TOEFL, el cual mide la competencia lingüística de los estudiantes, conocimiento y dominio de las diferentes destrezas lingüísticas. En el examen de competencia comunicativa escrita, los estudiantes deben escribir un ensayo académico, el cual les resulta complejo. Esto se refleja en los datos del último examen de suficiencia que se tomó en el primer semestre de la gestión 2021 que demuestran lo expuesto. Se evidencia que los estudiantes tienen dificultades con las habilidades de expresión oral y especialmente escrita. Del total de 150 estudiantes inscritos, 93 estudiantes reprobaron, sólo 49 estudiantes aprobaron la sección de escritura (writing), y 8 estudiantes ya no se

presentaron a la prueba de esta sección. Esto muestra que solamente un 33 % de los estudiantes lograron aprobar esta sección del examen, lo que confirma lo expuesto por Nunan (1999) anteriormente mencionado.

Según Cotos (2018), esta destreza se ve obstaculizada, en parte, debido a que los docentes la relegan por diversas razones. Por un lado, el estudiante evita escribir artículos, párrafos, ensayos académicos porque no tiene instrucción y guía apropiada, o no tiene el conocimiento suficiente. Ya que escribir en un idioma extranjero requiere conocer del estilo de la competencia comunicativa escrita propio del idioma meta, además de saber muchas reglas, estructuras complicadas, diferentes textos, diferentes tipos de audiencia, y el tipo de registro que se debe emplear. Entonces, los estudiantes muestran más interés en practicar la expresión oral, vocabulario, gramática antes que la competencia escrita. Por otro lado, otra razón para descuidar esta área es también la gran cantidad de estudiantes en un curso. Javardi (2018) refiere que resulta tedioso para el docente revisar los trabajos escritos por los estudiantes y se limita quizá solo a revisar la gramática de los mismos y no así todo el proceso que se debe seguir en las diferentes etapas del desarrollo de un ensayo académico, por ejemplo.

En respuesta a este problema, se ha considerado propicio adoptar el aprendizaje colaborativo mediado por herramientas digitales, dado los diversos beneficios que ofrece. Pues, la aplicación de recursos digitales en la escritura colaborativa es necesaria para lidiar con el problema de la escritura en el idioma inglés. Esta interdisciplinariedad permite encontrar respuestas al problema de la escritura, puesto que, lo que se está proponiendo en esta investigación no solamente está enfocado en el aspecto lingüístico del idioma, sino también en el manejo de herramientas tecnológicas en la escritura colaborativa como

también en la retroalimentación correctiva de la misma. Dado que la escritura colaborativa apoyada en una herramienta digital como Google Docs es muy útil para realizar diferentes trabajos en forma colaborativa. Esta herramienta permite a los estudiantes trabajar en tiempo real, de esta forma resolver los obstáculos de tiempo y distancia. Los estudiantes no solo pueden trabajar simultáneamente, sino que estando conectados en la red pueden argumentar, persuadir y consensuar de manera efectiva a través de una plataforma como Zoom.

La importancia de esta investigación se asocia a la necesidad imperiosa de proporcionar estrategias didácticas que permitan dejar de lado la enseñanza tradicional de composición de ensayos y se convierta en un ambiente colaborativo de constante interacción. De esta manera, los estudiantes desarrollarán sus habilidades comunicativas escritas que les permita interactuar y expresar sus ideas en forma escrita en la lengua meta de forma efectiva en un contexto social. En esta investigación se pretende proponer un cambio en cuanto a la metodología y estrategias utilizadas por los docentes de inglés en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) en la forma de instrucción de composición de textos argumentativos. Este objetivo se puede alcanzar enfocándose en el trabajo colaborativo con el uso de herramientas digitales como Google Docs en la producción de ensayos argumentativos en el idioma inglés, tomando ventaja del conocimiento y el uso constante que los estudiantes hacen de las nuevas tecnologías. Por lo expuesto, es necesario asumir el reto de proponer estrategias pedagógicas que contribuyan con la mejora de calidad de composición de textos argumentativos en el idioma inglés de forma diferente a la tradicional y genere impacto en el proceso educativo.

1.2. Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de influencia de la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI)?

1.2.1. Preguntas de investigación

1. ¿Qué nivel de conocimiento tienen actualmente los estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) en la composición de ensayos argumentativos en inglés?
2. ¿Cuál es el nivel del logro alcanzado en la mejora de composición de ensayos argumentativos de los estudiantes de inglés de nivel B2, tras la aplicación de la propuesta de escritura colaborativa mediada por herramientas digitales?
3. ¿Cuál es el nivel de cooperación que los estudiantes recibieron de sus pares en la escritura colaborativa empleando la herramienta digital Google Docs?
4. ¿Cuál es la propuesta empleando la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales que permita mejorar la calidad de composición de ensayos argumentativos en el idioma inglés de estudiantes de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI)?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- Determinar el nivel de influencia de la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI)

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conocimiento en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).
- Comparar los resultados de la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2, empleando la escritura colaborativa con los resultados de escritura individual del grupo control mediada por herramientas digitales.
- Determinar el nivel de cooperación que los estudiantes recibieron de sus pares en la escritura colaborativa empleando la herramienta digital Google Docs.
- Proponer un proceso didáctico de escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés del nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).

1.4. Justificación de la investigación

La investigación sobre escritura colaborativa en inglés como lengua extranjera es importante porque puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés principalmente porque fomenta el aprendizaje activo. Puesto que involucra a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje, lo que puede mejorar su comprensión y retención del contenido en comparación con enfoques pasivos. Adicionalmente, promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, lo que es esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, la escritura colaborativa ofrece oportunidades para la evaluación formativa, donde los estudiantes pueden recibir retroalimentación constante de sus compañeros y el docente. Esto les ayuda a mejorar gradualmente sus habilidades de escritura.

1.4.1. Justificación social

La presente investigación tiene relevancia social en razón de que la tecnología empodera a los estudiantes y el aprendizaje colaborativo fomenta el desarrollo de diferentes competencias transversales como habilidades tecnológicas y habilidades blandas: habilidades sociales, trabajo en equipo, resolución de problemas, análisis crítico, etc. los cuales se pueden lograr en colaboración, ya que estas habilidades son esenciales en la sociedad actual y en el mundo laboral globalizado (Cotos, 2018).

1.4.2. Justificación científica

Esta investigación lleva la rigurosidad científica en razón de que se profundiza las estrategias didácticas vinculadas con los cambios actuales que implica el uso de la tecnología en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Esta investigación no solo se distingue por su enfoque científico, sino que también subraya cómo la escritura

colaborativa surge como un puente entre los principios teóricos con las aplicaciones prácticas. La investigación fue planificada y organizada bajo criterios teóricos, metodológicos y técnicas pertinentes para la recolección de datos, análisis de resultados y propuesta.

1.4.3. Justificación educativa

La presente investigación es educativa en razón de que al margen de desarrollarse en el ámbito educativo, se plantean estrategias didácticas a implementarse. Explorar nuevos enfoques pedagógicos, como la escritura colaborativa digital puede enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en el aula, ofreciendo a los docentes y estudiantes una forma alternativa de abordar el proceso de producción escrita. Esto es especialmente relevante dado que los estudiantes requieren el desarrollo de habilidades tanto sociales como tecnológicas para lograr un aprendizaje autónomo y continuo. En este estudio, la justificación educativa se sustenta a su vez en las siguientes características:

Conceptual

La escritura colaborativa es un trabajo compartido por dos o más personas desarrollando un mismo texto en tiempo real. Este es un proceso social en el que los estudiantes interactúan entre sí, dialogan, difieren, negocian, y consensuan para alcanzar un objetivo común.

Originalidad

El tema presenta originalidad dada la reciente aplicación de herramientas digitales en la escritura colaborativa en la enseñanza del idioma inglés en el contexto internacional;

sin embargo, realizar un estudio más profundo resulta ser un trabajo de investigación reciente y original, ya que no se encontró aún estudios referentes al tema en nuestro medio.

Relevancia

La escritura colaborativa no solo involucra colaboración entre estudiantes, sino también el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo y negociación. Estas habilidades son cruciales tanto en el ámbito académico como en el profesional. Sin embargo, estos procesos requieren de una planeación didáctica adecuada para el aprovechamiento de herramientas tecnológicas. Al mismo tiempo esta relevancia implica particularidades como:

Operativa

Asumiendo que el programa de inglés del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas sostenga la instrucción virtual o continúe con la modalidad presencial usando herramientas tecnológicas, facilitará la concreción de los contenidos del programa inglés.

Factibilidad

La realización del presente estudio es factible dado que se cuenta con el respaldo documental, el apoyo institucional, la predisposición de los estudiantes a tomar parte en este estudio y la disposición de recursos tecnológicos tanto por la docente como los estudiantes.

Estratégica

La aplicación de las herramientas tecnológicas como Google Docs, Kaizena y plataformas como ZOOM en la escritura colaborativa en la enseñanza del idioma inglés es un recurso estratégico, porque se puede aprovechar el uso excesivo que los estudiantes hacen de la tecnología para un fin educativo.

1.4.4. Justificación temática

La justificación temática de la investigación radica en la necesidad de comprender y optimizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en un contexto educativo actualmente marcado por la interacción digital y las nuevas dinámicas de comunicación.

1.5 Hipótesis

a. Planteamiento de hipótesis

Hi: La escritura colaborativa mediada por herramientas digitales influye significativamente en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).

b. Determinación de variables

Variable dependiente: Composición del ensayo argumentativo

Variable independiente: La escritura colaborativa digital

Ho: La escritura colaborativa mediada por herramientas digitales no influye en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).

1.6. Definición de la variable dependiente

Ensayo argumentativo

Un ensayo argumentativo es una organización textual (standard, ensayo básico de 500 palabras) con una estructura que incluye una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión, la misma plantea una tesis que toma una postura respecto a un tema, la cual se sustenta mediante la exposición coherente y lógica de razones con el propósito es persuadir o convencer al lector de que concuerde con el punto de vista o la opinión del escritor (Smalley y Hank, 2011).

1.6.1. Operacionalización de la variable dependiente

Cuadro N° 1 Operacionalización de la variable dependiente

Variable	Definición conceptual	Dimensión	Escala nominal	Indicador	Items (Anexo 9)	Instrumento
Ensayo argumentativo	Un ensayo argumentativo es una organización textual con una estructura que incluye una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión, la misma plantea una tesis que toma una	Párrafo introductorio			<ul style="list-style-type: none"> • La oración de apertura es interesante • La información de antecedentes es clara y relevante. • La tesis es clara y precisa • La tesis está ubicada correctamente 	Rúbrica de evaluación
		Párrafos de apoyo (cuerpo)			<ul style="list-style-type: none"> • Tres o más puntos principales apoyan claramente la tesis. • Los puntos principales están bien desarrollados con suficientes detalles y ejemplos. • Hay un párrafo de refutación que reconoce el punto de vista opuesto • Hay dos o más citas 	

postura respecto a un tema, la cual se sustenta mediante la exposición coherente y lógica de razones con el propósito es persuadir o convencer al lector de que concuerde con el punto de vista o la opinión del escritor.	Párrafo de conclusión	22-25 puntos	Muy bueno	<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión claramente resume los puntos principales o reafirma la tesis. • Clama por una acción/da una opinión/hace una predicción
	Vocabulario			<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario es específico y apropiado. • Usa oraciones complejas que varían en estructura y longitud.
	Gramática, puntuación y ortografía			<ul style="list-style-type: none"> • No hay errores de puntuación, mayúsculas, de ortografía o son muy pocas.
	Párrafo introductorio	18-21 puntos	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> • La oración de apertura es algo interesante • La información de antecedentes es relevante. • La tesis es clara. • La tesis está ubicada correctamente.
	Párrafos de apoyo (cuerpo)			<ul style="list-style-type: none"> • Tres puntos principales apoyan la tesis. • Hay algunos detalles y ejemplos que apoyan los puntos principales. • Hay un párrafo de refutación que reconoce el punto de vista opuesto • Hay dos citas.
	Párrafo de conclusión			<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión resume los puntos principales o reafirma la tesis. • Sugiere algunas ideas de cambio /hace una predicción
	Vocabulario			<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario es variado y apropiado. • Usa oraciones complejas

		Gramática, puntuación y ortografía			<ul style="list-style-type: none"> • Hay pocos errores de puntuación, de mayúsculas o de ortografía. 	
		Párrafo introductorio	15-17 puntos	Regular	<ul style="list-style-type: none"> • La oración de apertura no atrae al lector. • Hay poca información de antecedentes • La tesis no es clara, es ambigua o esta incorrectamente ubicada 	
		Párrafos de apoyo (cuerpo)			<ul style="list-style-type: none"> • Hay tres puntos principales pero son débiles. • Hay pocos detalles y ejemplos, pero muy generales • No hay párrafo de refutación o es ambigua. • Hay una sola cita 	
		Párrafo de conclusión			<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión escasamente resume o reafirma la tesis. • No sugiere ningún cambio y/ o incluye un nuevo argumento. 	
		Vocabulario			<ul style="list-style-type: none"> • Se usa vocabulario apropiado pero en oraciones simples • Usa oraciones compuestas. 	
		Gramática, puntuación y ortografía			<ul style="list-style-type: none"> • Hay muchos errores de puntuación, de mayúsculas o de ortografía. 	
		Párrafo introductorio			<ul style="list-style-type: none"> • No hay oración de apertura. • Hay muy poca información de antecedentes y las oraciones son mayormente irrelevantes • No hay tesis o es muy ambigua 	

		Párrafos de apoyo (cuerpo)	1-14 puntos	Malo	<ul style="list-style-type: none"> • Hay menos de tres puntos, y son ambiguas. • Hay muy pocos ejemplos y evidencias, o son mayormente irrelevantes • No hay párrafo de refutación. • No hay ni una cita. 	
		Párrafo de conclusión			<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión no resume los puntos principales ni reafirma la tesis. • No sugiere ningún cambio y /o incluye un nuevo argumento 	
		Vocabulario			<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario es limitado en oraciones simples. • Usa oraciones simples 	
		Gramática, puntuación y ortografía			<ul style="list-style-type: none"> • Hay demasiados errores de puntuación, de mayúsculas o de ortografía. 	

Fuente: Elaboración propia, (2021)

1.7. Definición de la variable independiente

Escritura colaborativa

La escritura colaborativa es la producción de un texto compartido en un contexto social donde la interacción que implica dialogar, negociar, consensuar juega un rol muy importante durante todo el proceso de planificación, redacción, revisión, edición y retroalimentación mutua, Hay responsabilidad compartida en la toma de decisiones como en el texto producido que refleja la contribución de todos los participantes (Storch, 2013).

Google Docs es una herramienta similar a Microsoft que permite crear, almacenar, y compartir documentos de texto con cualquier persona o grupo designado de usuarios. Un documento en Google Docs puede ser revisado y editado simultáneamente por los

miembros del grupo. Además, la función de historial de revisiones, permite también al docente revisar lo que cada miembro del grupo ha escrito o editado. De esta forma, el docente puede monitorear, evaluar individualmente, dar retroalimentación (Godwin, 2018).

1.7.1. Operacionalización de la variable independiente

Cuadro N° 2 Operacionalización de la variable independiente

Variable Independiente	Dimensión	Escala nominal	Indicador	Items (Anexo...)	Técnica	
<p>• Escritura Colaborativa</p> <p>La escritura colaborativa es la producción de un texto compartido en un contexto social donde la interacción que implica dialogar, negociar, consensuar juega un rol muy importante durante todo el proceso de planificación, redacción, revisión, edición y retroalimentación mutua, Hay</p>	Responsabilidad	5 puntos	Muy bueno	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre contribuye positivamente con la realización del trabajo. • Por lo general contribuye con la realización del trabajo. • Algunas veces contribuye con la realización del trabajo • Deja que otros hagan el trabajo 	(Intervención en 8 sesiones)	
		4 puntos	Bueno			
		3 puntos	Regular			
		2-1 puntos	Malo			
	Interacción Social	5 puntos	Muy bueno			<ul style="list-style-type: none"> • Siempre escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso. • Por lo general escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso. • Algunas veces escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso. • Rara vez escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso.
		4 puntos	Bueno			
3 puntos		Regular				
	2-1 puntos	Malo				
		5 puntos	Muy bueno	<ul style="list-style-type: none"> • Guía la discusión y hace un gran esfuerzo por contribuir. 		

responsabilidad compartida en la toma de decisiones como en el texto producido que refleja la contribución de todos los participantes. • Google Docs	Contribuciones	4 puntos	Bueno	<ul style="list-style-type: none"> • Por lo general comparte ideas útiles y hace un esfuerzo por compartir. • A veces comparte Ideas útiles, pero no hace mucho esfuerzo por participar. • .Rara vez comparte ideas útiles y participa muy poco.
		3 puntos	Regular	
		2-1puntos	Malo	
	Trabajo en equipo	5 puntos	Muy bueno	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre apoya y contribuye al objetivo final del grupo. • Por lo general apoya y contribuye al objetivo final del grupo. • .A veces apoya y contribuye al objetivo final del grupo. • Rara vez apoya y contribuye al objetivo final del grupo.
		4 puntos	Bueno	
		3 puntos	Regular	
Google Docs	2-1puntos	Malo	<ul style="list-style-type: none"> • Permite crear, almacenar, y compartir documentos de texto con cualquier persona o grupo designado de usuarios. • El documento puede ser revisado y editado simultáneamente por los miembros del grupo. • La función de historial de revisiones, permite al docente revisar y ver lo que cada miembro del grupo ha escrito o editado 	

Fuente: Elaboración propia, (2021)

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Marco referencial

2.1.1. Estudios realizados sobre la escritura colaborativa

Se han llevado a cabo diversas investigaciones a nivel internacional sobre la escritura colaborativa, y en este estudio se consideran especialmente los trabajos realizados en los últimos cinco años. Un ejemplo de estos es el trabajo de Nguyen (2019), titulado "El Uso de las TIC para Promover la Escritura Colaborativa para Estudiantes del Idioma Inglés en la Universidad Edith Cowan, Vietnam (2019)". El objetivo de este estudio fue demostrar la viabilidad de implementar la escritura colaborativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y comprender la percepción de la eficacia de este enfoque de aprendizaje en el contexto universitario vietnamita. En el trabajo de Nguyen, se encontró que los estudiantes valoraron positivamente la utilidad de la escritura colaborativa mediada por las TIC, y que los trabajos realizados en grupo presentaron una calidad superior a aquellos realizados de forma individual. El enfoque del estudio incluyó tanto métodos cuantitativos como cualitativos, con un diseño experimental. Este estudio demuestra la efectividad del trabajo en colaboración, aprovechando el uso frecuente de la tecnología por parte de los estudiantes. Al apoyarse en las fortalezas de sus compañeros, los participantes experimentaron un progreso sustancial en la habilidad de escritura en inglés después de llevar a cabo tareas asignadas de manera colaborativa.

Bassa (2019), en su investigación "Enseñanza de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales, el caso de la asignatura Lengua del Curso de Ingreso de la

Universidad Nacional de Quilmes, 2019" realizada en la Universidad Nacional de Córdoba Centro de Estudios Avanzados, analiza las posibilidades y limitaciones de la escritura colaborativa con tecnologías digitales en la enseñanza de la composición de textos en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. El enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso exploratorio descriptivo revelaron que, aunque se prefiere la practicidad y la accesibilidad en la elección de herramientas digitales, también se señalan restricciones de tiempo y recursos. Sin embargo, se evidencian ventajas en la calidad y resolución textual en los trabajos colaborativos, destacando estrategias interactivas y paralelas en la organización grupal. A pesar de las limitaciones técnicas, el estudio resalta aspectos muy favorables en la implementación de la escritura colaborativa mediante tecnologías digitales para mejorar la calidad de los textos, especialmente a través de estrategias interactivas en tiempo real que crearon entornos grupales de aprendizaje con resultados positivos.

Un estudio nacional similar, llevado a cabo por Mercado (2018), aborda el tema en su investigación titulada "Aprendizaje Colaborativo Mediado por las TIC para Estudiantes de Educación Superior (caso: carrera de ingeniería de sistemas - 2018)". El propósito de este estudio fue evaluar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Base de Datos II de la Carrera de Ingeniería de Sistemas en la Universidad Pública de El Alto. La investigación implementó una estrategia didáctica de aprendizaje colaborativo mediado por herramientas tecnológicas. Los resultados destacan que el aprendizaje colaborativo mediado por herramientas tecnológicas, mejora significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Este estudio, de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental explicativo, reveló que, tras la aplicación del tratamiento, el grupo experimental experimentó una mejora sustancial en el nivel de aprendizaje. Los estudiantes

lograron alcanzar niveles más altos de análisis, evaluación y creación, a diferencia de los estudiantes del grupo de control, quienes solo alcanzaron un nivel de aprendizaje de orden inferior. La investigación resalta la importancia de la aplicación de enfoques colaborativos para alcanzar mejores resultados en contextos académicos.

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Teoría socio – cultural y aprendizaje colaborativo.

El constructivismo, en su esencia, se origina a partir de la teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje, tal como lo postuló Vigotsky. La teoría sociocultural resalta la importancia de la interacción entre diversos aspectos en el desarrollo humano como los factores interpersonales, histórico-culturales, los factores individuales, puesto que el desarrollo humano se da en un contexto enriquecido por estas interacciones y elementos interconectados (Shunk, 2012).

En esta perspectiva, el sujeto es concebido como un ser social, y el conocimiento es considerado un producto de interacción social que faculta al estudiante a construir su propio proceso de aprendizaje. Siguiendo esta línea, Vygotsky (1978) señala que nuestra conciencia surge en el trasfondo de la interacción con los demás. Así, cuanto mayor es la interacción social de un individuo, más amplio será su conocimiento. En otras palabras, esta interacción social promueve un desarrollo cognitivo más sólido y facilita un desempeño mental más eficaz.

Al mismo tiempo, Vygotsky introduce conceptos cruciales en su teoría, como el del individuo con mayor conocimiento y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En el ámbito

de la enseñanza de lenguas, esta figura podría ser un compañero o el propio docente, quien posee más experiencia, habilidades y conocimientos. En este contexto, los estudiantes, al aprovechar las fortalezas mutuas mediante el aprendizaje colaborativo, logran avances más rápidos en comparación con el aprendizaje individual. Así, se forja un "sistema cognitivo" integrado por ambas partes (Crook, 1998).

Desde esta perspectiva, el constructivismo se convierte en una herramienta valiosa para el docente. Al aprovechar el conocimiento previamente adquirido por el estudiante a partir de su entorno, el docente puede estructurar tareas específicas. Por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes debe ser activo, involucrándose en diversas actividades que los conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, en vez de ser simples receptores pasivos de instrucciones. Estos principios encuentran aplicación en las aulas de idiomas, donde se fomenta la interacción social al motivar a los estudiantes a usar el idioma meta para expresar ideas y opiniones. La instrucción se centra en capacitar a los estudiantes para comunicarse eficazmente tanto oralmente como por escrito. Se enfatiza especialmente la interacción entre los miembros del grupo, ya que el lenguaje se internaliza principalmente a través de la comunicación activa.

2.3 Aprendizaje colaborativo

Barkley, Cross, & Howell (2005) sostienen que el aprendizaje colaborativo se configura como una forma de organización social con una meta compartida, estableciendo que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social. En este contexto educativo, los estudiantes desarrollan una interdependencia positiva, donde reconocen que su propio aprendizaje y logro de objetivos están estrechamente ligados al progreso de sus

compañeros. Asimismo, Barkley et al. (2005) delinean tres rasgos distintivos del aprendizaje colaborativo. En primer lugar, se destaca el diseño intencional, que implica la estructuración deliberada de actividades por parte del docente para alcanzar los objetivos grupales, evitando la improvisación. En segundo término, se enfoca en la colaboración activa entre los miembros del grupo, comprometidos en la ejecución conjunta de tareas específicas. La tercera característica radica en la consecución de un aprendizaje significativo, evidenciado por el avance en el conocimiento a medida que se logran los objetivos establecidos como resultado del esfuerzo grupal.

De acuerdo con Panitz (1999), diversas definiciones del aprendizaje colaborativo convergen en la construcción de un consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo. En este enfoque, los estudiantes asumen una mayor autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje, respetando las habilidades y contribuciones de sus pares. Bruffee (1993) por su parte, añade que en el aprendizaje colaborativo, el conocimiento se forja colectivamente, otorgando al estudiante una responsabilidad individual más prominente. En consecuencia, el proceso y la estructura de la actividad se vuelven más flexibles, permitiendo a los estudiantes desplegar sus conocimientos y creatividad para lograr objetivos específicos y alcanzar un mayor nivel de logro.

En este contexto, el aprendizaje colaborativo se centra en el diálogo, la negociación, el respeto y la valoración de las capacidades y aportes de cada integrante del grupo. En esencia, el aprendizaje colaborativo se erige en torno a la construcción de consensos en busca de una meta común. En términos generales, el aprendizaje colaborativo ofrece numerosos efectos positivos en los estudiantes, incluyendo un aumento en la productividad y el razonamiento, una mayor generación de ideas y soluciones innovadoras,

una transferencia más efectiva de conocimientos y un mayor compromiso con los compañeros. Por lo tanto, para implementar con éxito el aprendizaje colaborativo en el aula, es esencial fomentar en primer lugar el diálogo y el respeto entre los miembros del grupo, promoviendo un ambiente propicio para compartir ideas y conocimientos. Así, resulta fundamental mantener una actitud receptiva hacia ideas divergentes a las propias. Estas habilidades interpersonales y el trabajo en equipo solo pueden ser efectivos si los estudiantes poseen y utilizan las destrezas sociales requeridas. Según Panitz (1999), estas habilidades colaborativas engloban el liderazgo, la toma de decisiones, la confianza mutua, la comunicación y la resolución de conflictos. Este tipo de aprendizaje, respaldado por varios pedagogos, presenta numerosas ventajas inherentes a la colaboración, entre las que se destacan:

- Reducción de la ansiedad.
- Estímulo de la interacción.
- Fomento de la autonomía e independencia.
- Adaptación de contenidos al nivel de los estudiantes.
- Promoción del desarrollo de habilidades complejas de pensamiento crítico.
- Facilitación de la integración y comprensión intercultural.
- Impulso del desarrollo socio afectivo.
- Incremento de la motivación.
- Mejora del rendimiento académico.

2.4. Aprendizaje cooperativo

Johnson & Johnson (1999) y Bruffee (1993) conceptualizan el aprendizaje cooperativo como un conjunto de procesos que fomentan la interacción y la colaboración entre individuos para lograr objetivos específicos o crear productos finales. Una distinción en este enfoque radica en su orientación más directiva y controlada por el profesor, en contraste con el enfoque colaborativo, que pone mayor énfasis en el rol activo del estudiante. Adicionalmente, Panitz (1999) subraya la importancia del trabajo en equipo y presenta diversas técnicas de aprendizaje cooperativo. A pesar de sus diferencias, estas técnicas comparten elementos fundamentales que garantizan que los estudiantes colaboren de manera efectiva en grupos.

Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo, que comparte similitudes con el trabajo colaborativo, se fundamenta en el trabajo conjunto con el propósito de construir conocimiento y desarrollar competencias y habilidades sociales. Este enfoque educativo se caracteriza por una serie de procesos que facilitan la interacción entre los miembros de un grupo con el fin de alcanzar objetivos específicos o crear productos finales. En consecuencia, muchos de los componentes del aprendizaje cooperativo pueden ser aplicados en contextos de colaboración. Sin embargo, Dillenbourg, Baker, Blaye, & O'Malley (1996) refieren que en el aprendizaje cooperativo, los estudiantes distribuyen las tareas asignadas siguiendo las instrucciones del docente y posteriormente consolidan sus trabajos para alcanzar una meta; en este contexto, el enfoque se centra en el desempeño individual.

2.5. Estrategias de aprendizaje colaborativo

Existen diversas definiciones del concepto de estrategia, y Vásquez proporciona una comprensión integral al afirmar que “Se entiende por estrategia, en general, toda aquella actividad conscientemente planeada para lograr un fin, o como una meta o un plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones...” (Vásquez, 2010, p. 24). Del mismo modo, Shunk (2012) respalda la definición de Vásquez al afirmar que las estrategias de aprendizaje son planes cognitivos que guían hacia el logro de tareas específicas. Así, tanto en el ámbito general como en el educativo, el concepto de estrategia implica una planificación consciente y deliberada para alcanzar objetivos específicos.

En el entendido de que las estrategias de aprendizaje colaborativo se definen como conjuntos de técnicas y actividades dirigidas hacia objetivos específicos, Barkley et al. (2005) proponen la aplicación de 30 diversas técnicas de aprendizaje colaborativo (TAC). Estas incluyen, entre otras, la TAC 2 - rueda de ideas, TAC 3 – grupos de conversación, TAC 18 – investigación en grupo, TAC 6 – debate crítico, TAC 28 – escritura colaborativa, y TAC 27 – corrección por el compañero. Cada una de estas técnicas se centra en facilitar la colaboración entre los estudiantes y promover un entorno de aprendizaje efectivo y participativo.

2.6. Aportaciones del conectivismo

El conectivismo se presenta como un nuevo paradigma en la teoría del conocimiento, el cual está adaptado a las nuevas tecnologías y la sociedad de la información, una sociedad interconectada y va más allá que las otras teorías como conductismo, cognitivismo, y constructivismo, las mismas que son las principales teorías

de aprendizaje. Siemens (2004) destaca que dichas teorías mantienen la noción que el conocimiento es un objetivo, el mismo que es alcanzable por medio del razonamiento o de la experiencia. Pues, la mayoría de las teorías de aprendizaje tienen como principio central que el aprendizaje ocurre dentro de una persona y tampoco hacen referencia al aprendizaje que se da fuera del individuo.

De acuerdo a Siemens, estas teorías fueron presentadas en una época en la que la tecnología no tenía tanta trascendencia como lo tiene en nuestros días. Pues, ahora vivimos en la era digital, en un mundo interconectado donde las teorías de aprendizaje tienen que adaptarse a la realidad actual de los estudiantes, ya que ellos ya no aprenden de la misma forma en la lo hacían varias décadas atrás. Siemens (2004) argumenta que en este contexto, el aprendizaje se entrelaza con múltiples agentes y fuentes, expandiendo los límites del control individual y abriendo la puerta a una red de interacciones y recursos que influyen en el proceso de enseñanza.

El conectivismo, según Siemens (2004), es la síntesis de principios explorados en teorías como el caos, las redes nodales, la complejidad y la auto organización, enfocándose en establecer conexiones dentro del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su esencia radica en abordar el aprendizaje complejo en un mundo social y digital en constante evolución. Los principios del conectivismo, según Siemens (2004), incluyen la dependencia del aprendizaje y el conocimiento en la diversidad de opiniones, la conexión con nodos especializados de información, la posibilidad de que el aprendizaje resida en dispositivos tecnológicos, la capacidad de superar el conocimiento actual y la importancia de mantener conexiones para fomentar un aprendizaje continuo. También resalta la habilidad de identificar conexiones entre campos y conceptos como esencial, y declara que

la toma de decisiones es una forma de aprendizaje, que el conocimiento radica en las redes y se adquiere a través de ellas. Esta perspectiva aporta significativamente al ámbito educativo, promoviendo el aprendizaje en red, aprovechando al máximo las tecnologías, innovando en estrategias pedagógicas y empleando redes sociales como herramientas de enseñanza.

Sin embargo, es importante mencionar que el conectivismo no invalida las teorías de aprendizaje tradicionales, sino que más bien se adapta a la realidad digital actual. Reconoce la importancia de integrar la tecnología en la educación para enriquecerla y mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, quienes son parte activa de esta era digital. Dado que los estudiantes están inmersos en la tecnología, es crucial replantear y adaptar los procesos de enseñanza y evaluación a esta nueva realidad. Puesto que los recursos tecnológicos no solo actúan como medios de comunicación e intercambio de conocimiento, sino que también transforman la forma en que enseñamos y aprendemos. Estas herramientas abren las puertas a un vasto mundo de información accesible para los estudiantes y contribuyen a un ambiente de aprendizaje enriquecedor y adaptable. Este nuevo paradigma educativo se alinea con las habilidades requeridas en el mundo actual y busca formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos.

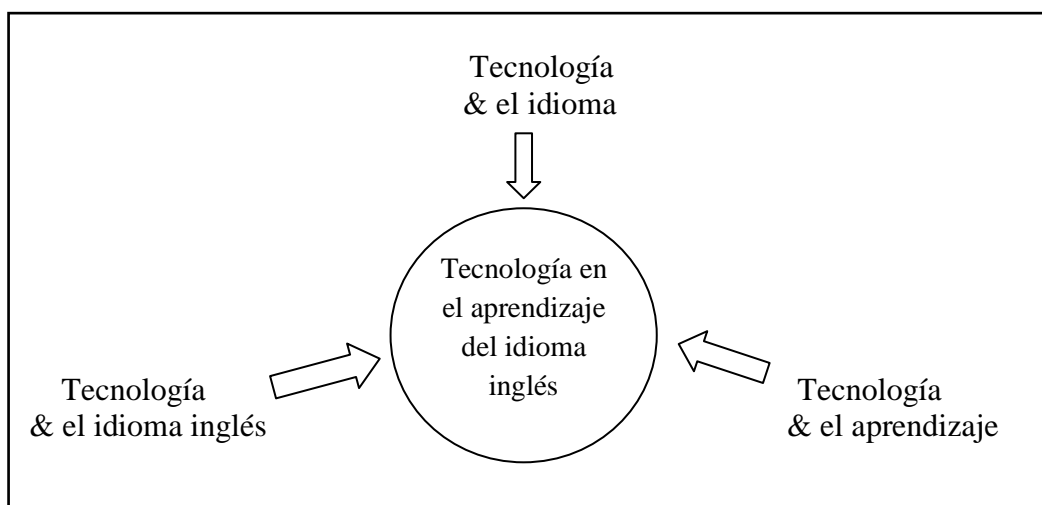
2.7. Tecnología y el idioma inglés

El idioma inglés tiene una relación especial con la tecnología porque la propagación de la tecnología también ha estado acompañada en muchos casos con la propagación del idioma inglés y oportunidades diferentes de comunicarse. En esta era digital, se usa bastante tecnología informática donde los estudiantes emplean tecnología

interactiva para realizar diferentes tareas, razón por lo cual, el presente estudio está estrechamente relacionado con estas tendencias en la sociedad: la relación entre la tecnología y el idioma, la relación entre tecnología y aprendizaje, y la relación entre tecnología y el idioma inglés.

Todas estas relaciones se dan fuera del aula, pero todas tienen un impacto en lo que pasa de la forma que usamos la tecnología en el aprendizaje del idioma inglés. Pues, estas tendencias sociales nos ofrecen nuevas oportunidades para usar tecnología en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como se observa en la siguiente figura (Hegelheimer, 2018).

Cuadro N° 3 Tecnología en el aprendizaje del idioma inglés



Fuente: (Chapelle, 2018)

La WEB 2.0 permite formas interactivas de publicación de contenido textual y multimodal, de creación de y participación en redes sociales a través de blogs, wikis, plataformas, y otros sitios (Godwin, 2015). Representa una evolución significativa en la forma en que los usuarios interactúan con la información y entre sí en el entorno en línea y pone énfasis en la participación activa y la colaboración de los usuarios en la creación y el

intercambio de contenido. Algunas ventajas de la Web 2.0 que Godwin (2015) destaca son las siguientes:

- Potencia y ofrece nuevos escenarios de aprendizaje a través de la interacción sincrónica o asincrónica que se da entre los estudiantes.
- Favorece la comunicación y la adquisición de conocimientos e información debido a que se tiene fácil acceso a todo tipo de documentos.
- Rompe barreras de tiempo y distancia que se pueden dar entre los usuarios.
- Las herramientas colaborativas de la Web 2.0 fomentan la atención en los diferentes aspectos del uso de la lengua, como ser: selección de léxico y la precisión sintáctica hasta el estilo retórico para lograr cohesión textual.

2.8. Enfoques en la escritura en el idioma inglés como lengua extranjera

Son muy pocos los estudios que se realizaron sobre la escritura en inglés en la década de los 50, ya que entonces se dio más relevancia a la producción oral. Por otro lado, cabe mencionar también que siguiendo la línea del enfoque conductista, en esta década se enfatizó más en la enseñanza de las estructuras gramaticales a través de ejercicios controlados como se procede en el Método Audio lingual. Para entonces el Método Audio lingual era el método más popular del momento en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. De esta manera, la enseñanza de la escritura se limitó a seguir ejercicios de modelos como por ejemplo: llenado de espacios, sustituciones, transformaciones y finalización, (Javardi, 2018). Recién en las últimas décadas, la escritura en el idioma inglés como lengua extranjera ha sido estudiada más ampliamente y son diversos los enfoques empleados en la tarea de composición empleados en una clase

tradicional. Tribble (1996) hace referencia a los enfoques más representativos como el enfoque centrado en el escritor, centrado en el contenido y centrado en el lector.

2.8.1. Enfoque centrado en el producto

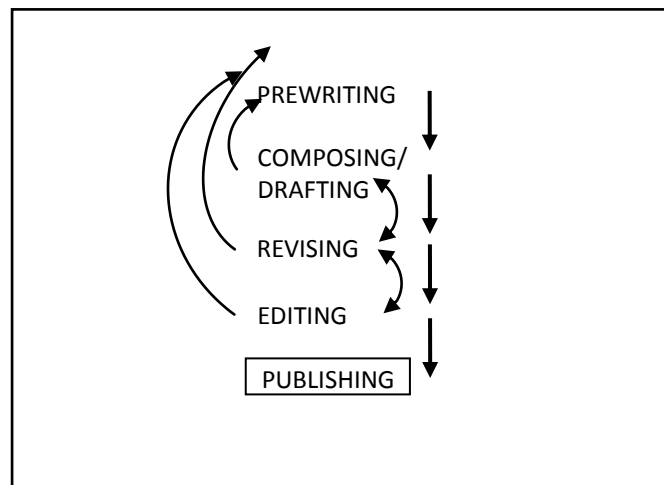
Este enfoque se centra en el producto final y consiste en proveer a los estudiantes con modelos de diferentes textos para que ellos puedan producir similares textos. Básicamente, se centra en el análisis del texto enfocándose principalmente en características lingüísticas como ser el uso apropiado de los tiempos, preposiciones, adverbios etc. En sí, lo más importante aquí es el uso correcto de la gramática en los textos escritos por los estudiantes. Tribble (1996) ha señalado que este enfoque ha sido objeto de críticas debido a su linealidad y su enfoque exclusivo en el producto final, sin dar la debida consideración al proceso subyacente requerido en la composición de un texto. De hecho, la elaboración de un texto abarca dimensiones más amplias que las que se limitan únicamente a su resultado final. Tribble (1996) enumera varias características que definen este enfoque:

- El profesor facilita a los estudiantes un modelo de texto.
- Se analizan características lingüísticas del texto modelo.
- Se centra en el uso correcto de formas gramaticales.
- Se induce a los estudiantes a que escriban siguiendo el modelo.
- Se evalúa el producto final.

2.8.2. Enfoque centrado en el proceso

Hairston como se citó en Kroll (2012) refiere que el enfoque centrado en el proceso surge con un cambio de paradigma, como una reacción al anterior, puesto que este enfoque se centra en el mismo proceso de composición del texto como del ensayo, por ejemplo. El mismo requiere trabajar en diferentes etapas antes de llegar al producto final. Es decir, los estudiantes son inducidos a escribir siguiendo diferentes etapas hasta producir la versión final. Las principales etapas propuestas en el proceso son: planificación, redacción, revisión y edición (Harmer, 2004). Principalmente, la característica esencial de este enfoque es que no es lineal, es recursivo y complejo; es decir, que se puede volver a las diferentes etapas previas para tener un mejor resultado (Tribble, 1996). Este proceso se puede apreciar en la siguiente figura:

Cuadro N° 4 El proceso de la escritura



Fuente: (Tribble, 1996, pág. 39)

2.8.3. Enfoque con perspectiva de género

Este enfoque a diferencia de los dos anteriores se orienta a la función social del texto y está centrado en el lector como referencia principal en la producción escrita. El escritor debe tomar en cuenta el contexto para escribir, ya que el contexto propone ciertas restricciones respecto a lo que se va a escribir y la forma en la que se va expresar el texto. Principalmente, este enfoque se basa en las formas de interacción entre el escritor y el texto con los lectores (Tribble, 1996). En este sentido, se comprende la escritura como una actividad social y comunicativa. Por lo tanto, hay una relación comunicativa entre escritor y lector, razón por lo que el escritor debe considerar cuidadosamente las palabras que va a emplear para sostener una comunicación efectiva con el lector.

Por otro lado, los textos a escribir se clasifican en diferentes géneros, los cuales son generalmente escritos con diferentes propósitos sociales. Por consiguiente, cada género, ya sea este una carta, un ensayo, un cuento, etc tiene sus características convencionales comunes. Es por eso que los estudiantes deben conocer las características convencionales propias de cada género como ser: estilo, organización, contenido, dicción para comunicar la intención del escritor como se desea.

2.9. La escritura colaborativa

La enseñanza de idiomas ha cambiado de metodología conforme pasa el tiempo. Uno de los métodos más populares aplicados especialmente en la enseñanza del idioma inglés es el método comunicativo, cuyo principio fundamental es la interacción y negociación de significado; enseñanza que está centrada en el estudiante. Del mismo

modo, la enseñanza de la escritura en el idioma inglés ha cambiado de una forma de trabajo individual a una escritura colaborativa.

Se han dado diferentes definiciones respecto a la escritura colaborativa, pero Storch la define de esta manera: “Collaboration means the sharing of labor and thus collaborative writing in its broadest sense, means the coauthoring of a text by two or more writers (Storch, 2013, p. 10). La colaboración significa compartir el trabajo y, por lo tanto, la escritura colaborativa en su sentido más amplio significa la coautoría de un texto por dos o más escritores. Igualmente, Ede y Lundsford como se citó en Storch (2013) afirman que la escritura colaborativa es un proceso en el cual dos o más individuos colaboran en la creación de un texto escrito, involucrando la contribución activa y conjunta de los participantes que aportan ideas, conocimientos y habilidades durante todo el proceso de escritura. Además, ellos identifican tres principales características en el trabajo colaborativo:

- Interacción sustancial en todas las etapas del proceso.
- Responsabilidad compartida en la toma de decisiones como en el texto producido.
- Producción de un único documento escrito.

Entonces, la escritura colaborativa implica la coautoría de un texto de diferentes individuos, quienes participan activamente en todas las etapas del proceso de redacción. Esta modalidad puede abarcar diversos géneros de composición, como ensayos básicos de cinco párrafos, cuentos, novelas, blogs, entre otros. En esta investigación, se enfoca específicamente en la producción de ensayos argumentativos, los cuales se desarrollan en

un contexto social en el que la interacción entre los estudiantes desempeña un papel fundamental. A través de un esfuerzo conjunto, mediante diálogo, negociación, debate y consenso, los participantes logran un objetivo compartido. Esta forma de escritura colaborativa está fundamentada en la pedagogía del constructivismo social y en la ZPD de Vygotsky (Crook, 1998).

En un entorno educativo diverso, aplicando el trabajo colaborativo, se establece una red de apoyo mutuo orientada hacia la consecución de un objetivo compartido. De este modo, la colaboración activa y el respaldo social entre los estudiantes posibilitan la consecución de objetivos planteados de manera más eficaz que cuando se sigue un enfoque individual. Por su parte, Storch (2013) también enfatiza en el hecho de que la calidad del producto final en la escritura colaborativa suele ser superior, puesto que los ensayos escritos presentan mayor precisión gramatical y complejidad lingüística porque los estudiantes tienden a ser más cuidadosos en su escritura cuando saben que otros están revisando su trabajo.

No obstante, es crucial reconocer que, según Chisholm como se citó en Kessler, (2012), los proyectos de escritura colaborativa no siempre obtienen éxito. Pueden surgir desafíos internos, atribuibles a la falta de experiencia de los miembros del grupo en este tipo de dinámica, o incluso a problemas interpersonales y preocupaciones de equidad, entre otros factores. En algunos casos, los estudiantes tienden a dividir la tarea por partes, asignando a cada uno una sección específica, como la introducción, los párrafos iniciales, los subsiguientes y la conclusión. Sin embargo, Dillenbourg como se citó en Storch (2013) argumenta que dividir así el trabajo ya no califica como colaborativo, sino más bien como

cooperativo. El verdadero trabajo colaborativo involucra un compromiso mutuo y un esfuerzo coordinado entre los participantes para concluir una tarea.

2.9.1. Escritura colaborativa digital

La escritura colaborativa digital es un proceso en el cual dos o más personas trabajan conjuntamente en la creación y edición de un texto utilizando herramientas y plataformas digitales que se realiza de manera virtual, permitiendo a los participantes interactuar y contribuir al texto de manera simultánea o en momentos diferidos a través de dispositivos electrónicos y conexiones en línea (Godwin, 2015). Esta forma de escritura colaborativa digital ofrece varias ventajas, como la posibilidad de trabajar en equipo sin importar la ubicación geográfica de los participantes, la facilidad para realizar cambios y revisiones, la capacidad de tener un registro de versiones anteriores y el acceso a comentarios y sugerencias en tiempo real.

A diferencia de la escritura colaborativa, en la escritura individual, la responsabilidad de generar el contenido, estructurar las ideas y expresarlas en palabras recae exclusivamente en un individuo y la retroalimentación proviene solamente del docente o del sistema informático, mientras que en la escritura colaborativa, la retroalimentación se obtiene de los miembros del grupo, lo que constituye una parte fundamental del proceso colaborativo. Es importante señalar que la retroalimentación proporcionada por el docente y el sistema informático aún puede estar presente; sin embargo, el enfoque colaborativo potencia una mayor generación de retroalimentación durante las fases de conceptualización, redacción y revisión (Chapelle, 2018). Este aspecto se ilustra con mayor claridad en el siguiente diagrama:

Cuadro N° 5 Software de colaboración

Software de colaboración	
Escritura individual	Escritura colaborativa
<ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en la habilidad de redacción del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se enfoca en la escritura en un contexto social.
<ul style="list-style-type: none"> • La escritura se apoya en la lectura y el pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • La escritura se apoya en la lectura, el pensamiento y la interacción.
<ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación viene del docente y la computadora 	<ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación viene de parte de los compañeros como parte del proceso colaborativo.

Fuente: (Chapelle, 2018)

2.9.2. Escritura colaborativa mediada por la herramienta tecnológica Google Docs

Google Docs es una herramienta colaborativa que permite crear, almacenar, y compartir documentos de texto con cualquier persona o grupo designado de usuarios. Otra función que tiene es configurar para la colaboración grupal, puesto que cada grupo tiene su propio espacio en línea compartido. Asimismo, el docente puede monitorear a los estudiantes en las páginas conectadas a la cuenta del docente. Otra función valiosa es que un documento en Google Docs puede ser revisado y editado simultáneamente o en tiempo diferido por los miembros del grupo. Además, la función de historial de revisiones permite también al docente revisar y ver lo que cada miembro del grupo ha escrito o editado y que tanto ha escrito cada uno, ya que los diferentes colores identifican a cada estudiante

(Godwin, 2018). De esta forma, el docente puede monitorear, evaluar individualmente, y dar la retroalimentación necesaria en tiempo real.

Por consiguiente, el uso sincrónico de Google Docs y más la plataforma de zoom que los estudiantes usan en las clases de inglés, aumenta el nivel de interacción y responsabilidad entre los miembros del grupo. Al emplear una variedad de recursos tecnológicos en la escritura colaborativa, los estudiantes tienen más facilidad de interactuar y discutir un tema para luego consensuar sobre lo que se va a escribir. Consecuentemente, esta forma de trabajar colaborativamente respalda el principio más importante de la teoría de Adquisición de Segundas Lenguas donde los estudiantes se benefician en su aprendizaje de idiomas a partir de interacciones de comunicación con otros (Godwin, 2018).

2.9.3. El proceso de la escritura colaborativa

Asumiendo que el trabajo colaborativo es una tarea en el que todos los miembros participan bajo un compromiso mutuo de responsabilidad para realizar una tarea específica, ellos sostienen una interacción fluida mediante herramientas colaborativas tales como por ejemplo Zoom y Google Docs. Este tipo de trabajo colaborativo permite formas y procesos que incluyen actividad sincrónica y asincrónica. Los miembros del grupo pueden comunicarse mediante el chat o sostener una conversación directa mediante Zoom u otra plataforma como Google Meet, Facebook, etc para discutir y consensuar sobre el tema de su trabajo. Para Brodahl et al.,(2011), este proceso de entendimiento mutuo en un trabajo de escritura colaborativa mediado por la WEB 2.0 basado en el concepto herramientas colaborativas implica diferentes factores como ser:

- Entendimiento mutuo de la interacción mediante la WEB 2.0.

- Comunicación en línea entre los miembros del grupo mediante Zoom u otra plataforma.
- Comunicación directa mediante el chat entre los miembros del grupo.
- Interacción de los miembros del grupo con el documento edición.
- Comunicación indirecta de los miembros del grupo a través del documento en edición.

Por lo tanto, los estudiantes se benefician significativamente del proceso de escritura colaborativa digital, ya que les brinda la oportunidad de trabajar en equipo de manera más flexible y eficiente, fomentando la comunicación, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas. Esto les permite desarrollar habilidades de colaboración, pensamiento crítico y comunicación efectiva, al mismo tiempo que también mejoran sus capacidades de revisión y edición a través de la retroalimentación constante de sus compañeros.

2.10. El enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés

El Enfoque Comunicativo, que también es la base teórica del presente estudio tiene como principio fundamental el de promover la negociación de significado a través de una interacción lingüística. Esta interacción logra funciones como argumentar y persuadir con fluidez y precisión. Es decir, logra que el estudiante sea comunicativamente competente en las cuatro destrezas de la lengua a saber: leer, escuchar, hablar, y escribir (Richards & Rodgerds, 2014). En este enfoque se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Richards y Rodgerds (2014), argumentan que la lengua es comunicación; por lo tanto, se debería enseñar en forma comunicativa ya que se adquiere la lengua a través de la comunicación, por lo que lo más

importante no es la activación de un conocimiento ya existente, sino el desarrollo del propio sistema lingüístico. Por lo tanto, el objetivo principal de la enseñanza de la lengua es desarrollar la competencia comunicativa (Hymes, 1972).

Según Richards y Rodgerds (2014), la diversidad de ejercicios y actividades que se alinean con los principios del Enfoque Comunicativo capacita a los estudiantes para lograr los objetivos comunicativos del plan de estudios. En esta perspectiva, el estudiante asume un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje, dado que las actividades se diseñan primordialmente en torno a su participación. En relación a este enfoque, Nunan (1998) destaca varias características pertinentes.

- Se pone énfasis en la comunicación a través de la interacción en la lengua meta.
- Se da importancia a las experiencias personales de los estudiantes como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
- Se intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.
- Se fomenta la autonomía del estudiante.
- Se fomenta el trabajo en pares y en pequeños grupos.
- Se fomenta el uso de materiales auténticos.
- Los papeles del estudiante y del docente cambian con respecto a los métodos tradicionales.

Es así que el Enfoque Comunicativo es ampliamente adoptado en muchos centros educativos de lenguas por tener como principio fundamental la interacción de los

participantes en forma activa. Asimismo, en este enfoque Richards y Rodgerds (2014) contemplan diferentes roles relacionados tanto al profesor como el estudiante que son las siguientes:

El rol del profesor. En este enfoque el principal propósito es ayudar a los estudiantes a usar la lengua de aprendizaje en una variedad de contextos. Por lo cual el papel del docente tradicionalista cambia al papel de facilitador. Richards y Rodgerds (2014) distinguen tres roles centrales en el trabajo del docente las cuales son:

- **Analista de necesidades.** Para determinar las necesidades lingüísticas de los estudiantes, el profesor debe llevar a cabo sesiones de manera informal y personalizada o de manera más formal mediante un instrumento de evaluaciones. Por lo tanto, debe planificar la enseñanza individual y de grupo basándose en los resultados, la misma que debe responder a las necesidades de los estudiantes.
- **Consejero.** El profesor es la primera fuente y generador principal del proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase. Por lo tanto, debe ser un comunicador efectivo quien busca mejorar la relación entre las intenciones del hablante y las interpretaciones del que escucha. Por lo cual, se debe crear una atmósfera positiva, donde los estudiantes puedan desenvolverse con mucha naturalidad sin tensión.
- **Gestor del proceso del grupo.** El profesor debe planificar una clase llena de actividades comunicativas que involucren la participación de los estudiantes en forma activa. También monitorea el progreso de los estudiantes para luego ofrecer la retroalimentación correspondiente.

El rol del estudiante. En el enfoque comunicativo, el estudiante desempeña un papel central como protagonista activo de su aprendizaje. Este enfoque promueve la participación activa en actividades interactivas y auténticas que reflejan situaciones de comunicación real. Los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan la capacidad de comprender y expresar significado en contextos reales, fomentando la fluidez comunicativa. Así, el estudiante se convierte en un aprendiz autónomo y comprometido, asumiendo la responsabilidad de construir su conocimiento (Richards & Rodgerds, 2014).

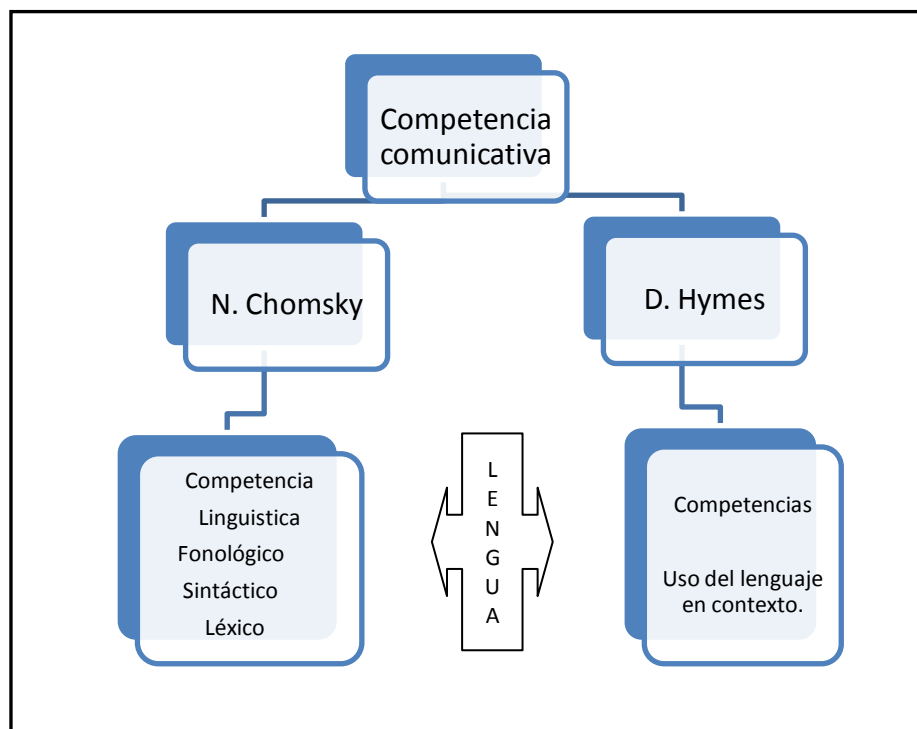
2.11. La competencia comunicativa escrita

De acuerdo a Chomsky (1967), la competencia comunicativa tiene que ver con el hecho de saber usar las funciones de la lengua con propiedad en situaciones comunicativas sociales. Esto implica tener un conocimiento tácito de la estructura de la lengua que permite producir o reconocer enunciados gramaticalmente válidos, donde se ve una fuerte tendencia hacia los aspectos gramaticales como principal objeto de conocimiento. Sin embargo, este concepto sólo vislumbra la competencia lingüística, que por sí sola no da garantía de una buena comunicación. Desde la década de los años setenta, varios autores como Widdowson y Hymes postularon la existencia de una competencia para la comunicación, que comprende lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales en una comunidad determinada lingüística, debe saber para establecer una comunicación efectiva.

En contraposición de las ideas de Chomsky, Hymes (1972) amplía la noción de Chomsky y la concibe como una actuación comunicativa acorde a las demandas del

entorno, y define la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos que los habitantes desarrollan en el transcurso de su vida para enfrentarse a una comunicación concreta, empleando la lengua apropiadamente desde cualquier circunstancia en relación con las funciones y variedades del idioma y con las suposiciones culturales que implique dicha interacción. La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y le da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico. Esta definición del concepto de competencia se puede apreciar más claramente en el siguiente diagrama:

Cuadro N° 6 Competencia comunicativa



Fuente: Elaboración propia, (2021)

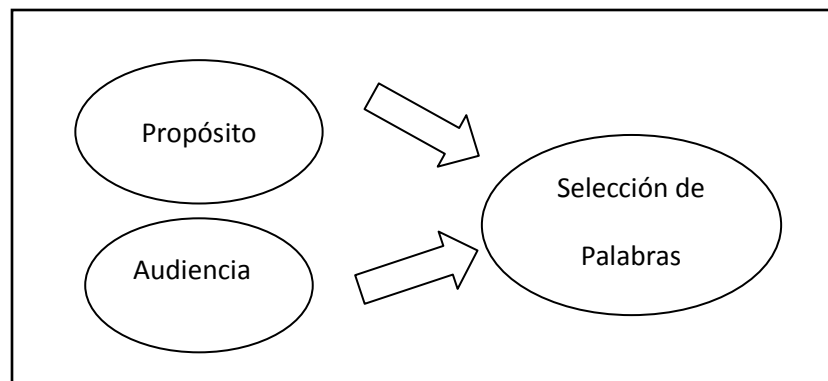
De la misma manera, otros autores también sostienen que el aprendizaje de la lengua se produce mediante el uso comunicativo de la lengua meta, más que solamente practicando las estructuras gramaticales. Es así que Canale & Swain (1980) identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa que son las siguientes: La competencia gramatical que se refiere a la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones hechas correctamente; la competencia sociolingüística, que involucra el conocimiento de las normas sociales y culturales que influyen en la comunicación; la competencia discursiva, que se refiere a la habilidad para estructurar y organizar textos coherentes y cohesionados; y finalmente, la competencia estratégica, que abarca la capacidad de utilizar estrategias de comunicación efectivas para solventar posibles obstáculos o problemas en la interacción verbal. Estas dimensiones interrelacionadas, propuestas por Canale & Swain, ofrecen una visión holística y más completa de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua.

La competencia comunicativa escrita no es solamente una traducción del lenguaje oral, es más bien un producto consciente y creativo. Se requiere de conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, discursivos para escribir un texto determinado. Se emplea el término *texto* para referirnos a cualquier fragmento de lengua ya sea como un producto en proceso o acabado (Nunan,1993). Cabe destacar también que en la actividad de la expresión escrita el receptor no está presente, razón por lo cual es necesario escribir con claridad y precisión para comunicar lo que se pretende y prestar mucha atención y cuidado con la planificación, redacción, y revisión. Es así que la expresión escrita requiere de habilidades cognitivas, socioculturales y lingüísticas.

2.12. Escritura académica

La escritura académica es el tipo de escritura que se requiere en instituciones de educación formal como instituciones educativas tales como colegios, universidades y otras instituciones de educación superior. La escritura académica es muy diferente de otros tipos tales como las personales, literarias, del tipo periodístico o escritura ejecutiva en el ámbito de negocios (Cotos, 2018). La diferencia entre los tipos de escritura se puede explicar parcialmente por el tipo de audiencia, tono, y propósito como se aprecia en el siguiente diagrama.

Cuadro N° 7 Escritura académica



Fuente: (Cotos, 2018)

Es por eso que cuando se escribe se debe tomar muy en cuenta a qué audiencia específica uno se está dirigiendo; es decir, identificar las personas que van a leer lo que uno está escribiendo. El hecho de conocer la audiencia ayudará de gran manera a que la comunicación sea clara y efectiva. En la escritura académica, la audiencia es principalmente el docente. Asimismo, se debe considerar el tono de la redacción, el cual dependerá del tema y la audiencia. El tono se refiere al estilo o forma de expresión. Esto se refleja por la selección de palabras y estructuras gramaticales. El tono en una redacción

académica es generalmente serio y formal. Principalmente, el propósito de un texto de redacción determina la forma retórica que se escoja para ello. Por ejemplo, un ensayo argumentativo se organizará de una forma y el ensayo descriptivo de otra forma (Oshima & Hogue, 2006).

2.12.1. El ensayo

El ensayo es un género literario que implica la creación escrita de un autor, abordando un tema específico y expresando su opinión y análisis sobre el mismo. En el contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, un ensayo académico básico generalmente consiste en alrededor de 500 palabras, organizadas en varios párrafos que siguen una estructura predefinida para desarrollar de manera coherente y cohesionada un tema particular (Oshima & Hogue, 2006). A través del ensayo, el redactor comparte información y argumentos con una audiencia que puede variar, incluyendo al profesor, compañeros de clase o incluso lectores externos. Este ejercicio promueve el desarrollo de habilidades de expresión escrita, análisis crítico y comunicación efectiva

La mayoría de los ensayos comparten una estructura similar independientemente cual sea el tema o extensión. En contextos académicos, un ensayo bien elaborado está organizado en base a tres partes básicas: la introducción, el cuerpo, y la conclusión. Uno de los ensayos más comunes es el ensayo de cinco párrafos; este ensayo tiene una organización clara y simple, pero le da al autor la facilidad de explicar sus ideas sobre un tema específico (Folse, Vestri, & Vokoun, 2020). También hay ensayos que son más extensos y pueden tener más de cinco párrafos o como el autor crea necesarios.

2.12.2. Tipos de ensayo

En la instrucción de redacción de ensayos en el idioma inglés, cada ensayo tiene un propósito, el mismo está determinado por el objetivo del escritor y también del tema. Hay varios tipos de ensayos según diferentes autores, pero en general, el ensayo debe tener un propósito: informar, persuadir, explicar o entretener. Diferentes autores hacen una clasificación variada de los tipos de ensayos. En el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, Smalley & Hank (1982) presentan seis tipos de ensayos que son las siguientes:

- **El ensayo de ejemplos.** Este tipo de ensayo es uno de los más básicos en la escritura académica. En sí, se centran en una idea principal, el cual se prueba con varios ejemplos específicos y convincentes.
- **El ensayo de comparación y contraste.** Este tipo de ensayo examina dos o más temas, los mismos pueden ser personas, ideas, objetos. El escritor compara sus similitudes y contrastar sus diferencias. Dependiendo del objetivo del autor, se puede concentrar exclusivamente en comparar, contrastar o finalmente en ambos.
- **El ensayo de clasificación.** Este tipo de ensayo académico clasifica ideas, personajes u objetos con características compartidas en grupos o categorías específicas. Este patrón de organización se usa principalmente para analizar temas.
- **El ensayo de análisis del proceso.** Este tipo de ensayo explica cómo hacer algo o como funciona algo. El proceso se articula en pasos claros y definitivos. Smalley y

Hank (1982) nos dan dos tipos de ensayos de proceso: Aquellos que instruyen y los otros que explican o analizan.

- **El ensayo de análisis causa y efecto.** Este tipo de ensayo analiza cómo una persona, cosa, idea o evento influye directamente en otra persona, cosa idea o evento. Principalmente se analiza las causas para tratar de entender la relación de eventos que llevaron a un final. A diferencia del ensayo de análisis de proceso, la relación entre los eventos en análisis de causa y efecto no es cronológica sino causal. Es decir, algo causa algo, o muchas cosas causan algo.
- **El ensayo argumentativo.** Este tipo de ensayo académico es considerado uno de los más complejos en relación a los anteriores ensayos mencionados por la característica de la misma.

Un ensayo argumentativo es una redacción escrita en el que el autor plantea una tesis que toma una postura respecto a un tema controversial, la cual se sustenta mediante la exposición coherente y lógica de razones. El propósito de un ensayo argumentativo es persuadir o convencer al lector de que concuerde con el punto de vista o la opinión acerca del tema (Smalley & Hank, 1982). Básicamente, el propósito del autor, en un ensayo argumentativo, es convencer a la audiencia de que la idea que se presenta en la tesis es la opinión más válida. Razón por la cual, el ensayo se debe basar en la lógica y no así en emociones personales.

Del mismo modo, en el ensayo argumentativo se debe presentar el punto de vista opuesto, o contraargumento. Independientemente de que se esté discutiendo un lado del problema, ya sea este a favor o en contra, se debe tomar en cuenta lo que alguien podría

argumentar el otro lado del problema. Una vez mencionado el punto de vista del oponente, se debe refutar, en otras palabras, se debe mostrar que su punto de vista es erróneo (Folse, et al., 2020). De igual manera, es importante resaltar que el ensayo argumentativo no es igual a un ensayo de opinión. Folse, et al., (2020) aclaran que el ensayo argumentativo se enfoca más en hechos y evidencias mientras que el ensayo de opinión tiende a ser más personal, razón por la cual el tono de un ensayo argumentativo es más formal. En sí, los argumentos son más creíbles cuando se cita las fuentes de información. Por esta razón, se debe evitar usar los pronombres personales “Yo” o “Nosotros” al momento de redactar el ensayo. Un ensayo argumentativo común tiene tres partes básicas: Introducción, Cuerpo y Conclusión.

La introducción

El párrafo introductorio tiene como función el atraer la atención del lector, brindar información básica, y definir el problema del tema. Es en la introducción que se presenta la tesis del ensayo, constituyéndose la idea central y la oración más importante de la introducción, ya que presenta la posición del escritor acerca del tema y menciona lo que se discutirá en los párrafos del cuerpo. Oshima & Hogue (2006) y Folse, et al., (2020) mencionan tres elementos principales respecto a la introducción:

- Oración de apertura que tiene el propósito de captar la atención del lector (hook)
- Información básica del tema (background information)
- Tesis (thesis statement)

Puesto que el objetivo es convencer al lector de que la opinión del escritor es válida, la tesis debe estar expresada de forma clara mostrando la posición del autor

respecto a un problema real, y no así solo mencionar una opinión personal que no se pueda probar. En sí, según Folse, et al. (2020), **la tesis** del ensayo tiene las siguientes características:

- Establece el tema principal.
- Usualmente lista las subdivisiones de tema.
- Podría también indicar la organización del ensayo.
- Usualmente es la última oración del párrafo introductorio.

El cuerpo

Folse, et al., (2020) refieren que el cuerpo de un ensayo básico contiene tres párrafos que sustentan la idea central: dos párrafos que apoya la tesis (idea principal) y un tercer párrafo que incluye el contraargumento y refutación. Cada párrafo del cuerpo del ensayo contiene una oración temática (topic sentence). A esta oración le continúan las oraciones secundarias. La oración temática expresa la idea principal del párrafo y las oraciones secundarias están directamente relacionadas a la oración temática. Estas oraciones secundarias son importantes dado que proveen razones, hechos, ejemplos o información específica acerca del tema. Es decir, un párrafo de cuerpo consta de tres componentes principales que son: la oración temática, explicación, y detalles que apoyan la idea principal. Si faltara alguna de estas partes, entonces el párrafo queda incompleto y no contribuirá de manera efectiva a la idea central del ensayo.

- **Oración temática** (topic sentence) es la primera oración de un párrafo y establece la idea principal que se discutirá en ese párrafo. En un párrafo de cuerpo, la

oración principal es siempre la evidencia proporcionada a la tesis del ensayo. La misma podría ser una afirmación, o un hecho que necesita explicación.

- **Explicación / ejemplo.** La oración temática va seguida de una explicación y / o un ejemplo. En cualquiera de los casos, se podría empezar con conectores como “por ejemplo”, “es decir”, etc. de manera que los lectores puedan entender con facilidad.
- **Detalles que apoyan la idea principal o** incluyen ejemplos concretos, en lugar de explicaciones. En ensayos comunes o básicos, este es solo un ejemplo de una oración de la vida cotidiana. Sin embargo, en el caso de ensayos académicos, estos suelen ser citas y estadísticas de estudios de investigación.

La tarea principal de un párrafo de cuerpo es la organización de ideas de forma unificada para ayudar al escritor a sustentar la idea principal del párrafo con evidencias y ejemplos. Para alcanzar el objetivo que es el de convencer al lector de que su posición respecto al tema es la correcta Folse, et al., (2020) sugieren tomar en cuenta lo siguiente:

- **Sustentar la tesis con argumentos sólidos** de manera que se pueda convencer al lector de que la opinión del autor es la correcta.
- **Controlar el tono usando verbos modales** (gramática). Al escribir un ensayo argumentativo, el autor debe verificar el tono de los argumentos y dejar en claro cuál es la posición del autor respecto al tema a discutirse.
- **Reconocer el punto de vista contrario.** El contraargumento permite al escritor admitir una debilidad en su argumento y abordarlo. Ciertamente, al incluir el contraargumento le dará más credibilidad al ensayo. Esto también muestra que el

escritor tiene un entendimiento más amplio del problema y no se cierra simplemente en su opinión.

- **Refutar el contraargumento.** Una vez que se incluya el contraargumento, se debe refutar. Es decir, se debe responder al contraargumento ya sea desaprobando la opinión contraria o demostrando que es menos convincente que la tesis del ensayo.
- **Citar fuentes.** En la redacción de un ensayo argumentativo, es muy útil incluir, hechos, estadísticas y mencionar las fuentes para sustentar las ideas.

La conclusión

El párrafo de conclusión termina la discusión de un tema, el escritor podría expresar la reformulación de la tesis para hacer énfasis, o bien podría resumir las ideas principales que se desarrollaron en el ensayo. Al concluir este último párrafo, también se incluyen los comentarios finales del ensayo. Estos comentarios podrían ser una sugerencia, una pregunta, una predicción u opinión que instan al lector a pensar más en ello para tomar una acción o encontrar una solución al problema (Oshima & Hogue, 2006; Folse, et al., 2020).

Por otro lado, diferentes autores se refieren al ensayo argumentativo como persuasivo. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que un ensayo persuasivo tiene la intención de persuadir a la audiencia para que haga o no haga algo. El objetivo del escritor es persuadir o al menos tentar al lector a hacer ciertas cosas o tomar acción acerca de algo. En sí, en este caso se recurre más al aspecto emocional del lector (Langan & Winstanley, 2014). Por lo tanto, el escritor presenta argumentos solamente de un aspecto del tema.,

mientras que un ensayo argumentativo aborda los dos lados de un problema, y se presentan ambos argumentos tanto a favor y en contra de un tema controversial. El escritor presenta argumentos sólidos, refuta el contraargumento y trata de convencer al lector de que su opinión es la correcta.

2.12.3. El proceso de redacción de un ensayo

Dentro del ámbito de la escritura académica, Johannsen (2018) identifica cuatro etapas esenciales que conforman el cimiento metodológico del proceso de elaboración de un ensayo académico. Estas etapas abarcan desde la planificación inicial, donde se define el enfoque y se investiga el tema, hasta la redacción y revisión minuciosa del contenido para asegurar coherencia y claridad. A medida que el autor avanza a través de estas etapas, se fomenta la profundización del pensamiento crítico, la síntesis de información y la habilidad para presentar argumentos respaldados con evidencia sólida.

Planificación

Esta etapa se plantea el propósito del texto que se va a escribir. Se recolecta información sobre el tema mediante la revisión de literatura para generar ideas a través diferentes técnicas para luego organizarlas en un esquema más formal. Es en esta etapa donde se toman decisiones sobre qué se quiere incluir en el ensayo. Las diferentes técnicas como ser escritura libre, listado, diagrama, ayudan al escritor a plasmar sus ideas en el papel sin ser juzgado.

Redacción

La redacción del primer borrador organiza sus ideas en oraciones y párrafos. Esta fase de la escritura mejora con la elaboración de los siguientes borradores, puesto que la complejidad de la escritura implica emplear vocabulario apropiado para expresar y organizar ideas de la forma más efectiva, incluyendo detalles específicos y ejemplos para desarrollar los pensamientos de uno. En esta etapa, el escritor busca mejorar el contenido del texto.

Revisión

El propósito principal en esta etapa es revisar para mejorar el texto. Esto implica adicionar detalles o ejemplos para desarrollar ideas apropiadamente, reformular algunas oraciones para expresar las ideas de forma clara y concisa, moviendo algunas oraciones a un lugar más efectivo, o fortalecer la introducción o conclusión del texto para tener mayor impacto en los lectores.

Edición

Esta es la etapa final del proceso de escritura donde se busca y corrige errores gramaticales, puntuación, ortografía. Se realiza la edición una vez que el ensayo llegue a su versión final después de ser revisada y que esté lista para ser leída. Además, estos textos pueden ser publicados en una página web o donde se requiera.

2.13. Literacidad

El término literacidad que proviene del inglés *Literacy* se relaciona a las prácticas de comprensión y producción en una comunidad. Es decir, la literacidad considera el conjunto de competencias y habilidades que capacitan al individuo para adquirir y procesar la información en un contexto determinado a través de la lectura y transformarla en conocimiento, el mismo que luego podría ser expresado después ya sea en forma oral o escrita (Gamboa, Muñoz, & Vargas, 2016). Asimismo, la literacidad también toma en cuenta el aspecto sociocultural del aprendizaje. Cassany como se citó en Gamboa, et al., (2016) sostiene que el hecho de leer y escribir no son únicamente procesos psicológicos o tareas lingüísticas, sino también son prácticas sociales. Es decir, la literacidad considera la comprensión por medio del lenguaje, pero también toma en cuenta la influencia del contexto social, y las dinámicas del lector y escritor.

Por lo tanto, la literacidad tiene un rol importante en la escritura porque para escribir un determinado texto se requiere de información. Es así que Habibi, Salleh, & Kaur, (2015) manifiestan la importancia de la lectura para desarrollar la destreza de la escritura. En un estudio realizado por Plakans y Gebril como se citó en Habibi (2015) se evidenció las ventajas de hacer una conexión de la lectura y escritura. Aparte de que los escritores ampliaban sus conocimientos e ideas acerca del tema, podían formar sus opiniones y a la vez usar dichas fuentes como evidencia. En esta línea, Krashen (1989) menciona también la importancia de la lectura en un idioma como lengua extranjera, ya que la lectura nos proporciona el “código”. Es decir, que el discurso en diferentes idiomas es diferente, pero la lectura nos ayuda a expresar nuestras ideas en la forma que los hablantes nativos lo hacen en su idioma.

Particularmente, para los estudiantes de inglés como lengua extranjera es crucial que lean en la lengua meta para evitar interferencia del idioma materno al momento de escribir y así aprender a pensar en inglés. Entonces, la lectura facilita a los estudiantes ideas y mejora de gran manera su capacidad de pensar de forma crítica y analítica al momento de escribir, ya que la lectura genera discusión y los estudiantes principalmente reciben bastante información y esto amplía sus conocimientos más allá de sus propias experiencias personales. Adicionalmente, la lectura les provee modelos de escritura académica, organización, sintaxis, voz, y lenguaje, aspectos que son evaluados en textos escritos.

2.14. Criterios de medición de la competencia comunicativa

2.14.1. Marco común europeo de referencia

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER o CEFR en inglés) es un estándar europeo que se emplea para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en un determinado idioma. Este es el marco de referencia que muchas instituciones de lenguas a nivel internacional usan para determinar el progreso de sus estudiantes. Ya que el MCER describe de una manera integradora lo que los estudiantes tienen que aprender a hacer para usar un idioma para comunicarse efectivamente. Al mismo tiempo que también describe los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de forma eficaz en diferentes situaciones tomando en cuenta el contexto cultural.

Por lo tanto, el MCER tiene un carácter taxonómico que intenta abarcar la gran complejidad del lenguaje; razón por lo cual, para medir la competencia comunicativa de

los estudiantes, los divide en componentes separados y nos ofrece un trabajo completo sobre los criterios de evaluación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. El MCER plantea seis niveles y criterios de evaluación, los mismos son los siguientes:

Cuadro N° 8 Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas

MCERL (Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas)			
Criterios de evaluación			
Niveles comunes de referencia			Escalas de evaluación clásica
C2	Maestría	Usuario Competente	Avanzado
C1	Dominio Operativo eficaz		
B2	Avanzado	Usuario independiente	Intermedio
B1	Umbral		
A2	Plataforma	Usuario Básico	Básico
A1	Acceso		

Fuente: Elaborado en base a criterios del MCERL pag. 25, (2002)

El MCER nos proporciona una dimensión vertical que permite describir el perfil del espacio de aprendizaje. Asimismo, establece una serie ascendente de niveles comunes de referencia para describir el dominio que el estudiante tiene de la lengua. Estas categorías descriptivas están compuestas de parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa. Estos seis niveles son más propiamente conocidos en las escalas clásicas de evaluación como estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado en

el campo de la enseñanza de lenguas. Entonces basándonos en la descripción del progreso del aprendizaje de una lengua que hace el MCER tendríamos lo siguiente.

Cuadro N° 9 MCER: Niveles comunes de referencia

Niveles comunes de referencia: escala global	
Usuario competente	<p>C2</p> <p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	<p>C1</p> <p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	<p>B2</p> <p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

Usuario independiente	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Fuente: (Marco Comun Europeo de Referencias, 2002, p. 26)

2.15. Criterios de medición de la competencia comunicativa escrita

La expresión escrita no es una forma espontánea de comunicación, razón por lo que a veces resulta más difícil que la expresión oral ya que requiere una mayor precisión en el uso de la lengua. Puesto que el hecho de escribir correctamente requiere conocer las

competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas que ofrece la lengua. Las actividades de la expresión escrita son variadas que pueden oscilar desde lo más simple hasta un texto complejo. El MCER nos presenta la siguiente descripción respecto a la escritura de acuerdo a los diferentes niveles.

Cuadro N° 10 Expresión escrita en general

Expresión escrita en general	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Fuente: (Marco Común Europeo de Referencias, 2002, p. 64)

Cuadro N° 11 Informes y redacciones

Informes y redacciones	
C2	<p>Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación.</p> <p>Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.</p>
C1	<p>Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales.</p> <p>Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.</p>
B2	<p>Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.</p> <p>Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.</p>
	<p>Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones.</p> <p>Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p>
B1	<p>Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés.</p> <p>Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.</p>
	<p>Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.</p>
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: (Marco Común Europeo de Referencias, 2002, p. 65)

2.15.1. Niveles de dominio de las competencias lingüísticas

La competencia lingüística comprende diferentes componentes que son el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. Los mismos permiten articular y formular mensajes correctamente formados y significativos. El

MCER, (2002) nos proporciona parámetros y categorías que sirven de guía para la descripción del contenido lingüístico de un determinado texto. De acuerdo a los parámetros de evaluación del MCER, los estudiantes con una competencia lingüística tendrán que conocer los diferentes componentes que son las siguientes:

- **Competencia Léxica.** Se refiere al conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarla. A su vez, está compuesta de elementos léxicos y elementos gramaticales.
- **Competencia Gramatical.** Se refiere a la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones hechas correctamente de acuerdo a los principios de la lengua.
- **Competencia Semántica.** Se refiere al conocimiento de asuntos relacionados con el significado de las palabras.
- **Competencia Fonológica.** Se refiere al conocimiento y la destreza en la pronunciación.
- **Competencia Ortográfica.** Se refiere al conocimiento de los sistemas de escritura de las lenguas; la misma que se basa en el principio alfabético.

2.15.2. Niveles de las competencias sociolingüísticas

El idioma por ser un instrumento de comunicación en un contexto sociocultural supone el conocimiento y las destrezas de uso de factores de uso para una comunicación efectiva. Para lo cual, los hablantes tendrán que conocer el uso adecuado de los diferentes

componentes de esta competencia como ser: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (MCER, 2002).

2.15.3. Niveles de las competencias pragmáticas

Competencia pragmática se refiere al uso funcional de los recursos lingüísticos de acuerdo a las situaciones y el dominio del discurso en base a la cohesión y coherencia. La cohesión consiste en el uso de ciertos elementos lingüísticos, incluyendo pronombres y conjunciones, que facilitan al usuario relacionar y enlazar oraciones en un texto. Mientras que la coherencia hace referencia a elementos estructurales que tienen un papel funcional en un contexto determinado (Nunan, 1993). En sí, la pragmática hace referencia al conocimiento y destreza en el uso de:

- **La competencia discursiva.** Se refiere a la capacidad que tiene el estudiante de ordenar oraciones en secuencias para producir expresiones, oraciones coherentes de la lengua.
- **La competencia funcional.** Además de conocer las formas lingüísticas es necesario saber intervenir porque cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción según su finalidad.
- **La competencia organizativa.** Hace referencia a las normas de organización de la información de un determinado texto.

2.16. Rúbrica para evaluación de textos escritos

De acuerdo a Brooks (2012), la rúbrica es una herramienta de evaluación estandarizada que nos permite medir la producción de los textos escritos por los estudiantes en forma objetiva y no así basándonos en simples opiniones personales, ya que la rúbrica presenta un estándar de medición claro y concreto que pueden variar mucho de profesor a profesor (Brooks, 2012). Asimismo, esta herramienta provee descripciones del desarrollo de un texto escrito por los estudiantes bajo diferentes criterios. Estos criterios que son diferentes, tomando en cuenta el tipo de texto, parten desde un punto inferior que gradualmente aumenta en forma progresiva de niveles que corresponden con los objetivos esperados que se quiere alcanzar.

Tomando en cuenta que la enseñanza y aprendizaje de la escritura en un idioma extranjero es compleja por su naturaleza, una rúbrica de evaluación de textos escritos resulta ser muy útil y práctica para el profesor para determinar los logros alcanzados en una determinada tarea. Además, al momento de evaluar un determinado texto se toman diferentes aspectos por lo que resulta multidimensional. De acuerdo a Avila, Bedwell, & Correa, (2015), las rúbricas pueden ser de dos tipos: holísticas o analíticas. Por un lado, las rúbricas holísticas toman el texto escrito por un estudiante como un todo, dando una apreciación global del trabajo del estudiante en el desarrollo de dicho texto. Por otro lado, las rúbricas analíticas separan el texto en dimensiones o criterios que corresponden a diferentes aspectos de una determinada actividad. Esta rúbrica analítica es valiosa en el sentido que nos ofrece el desglose de la información, misma que es esencial en la enseñanza de la escritura. Avila, et al., (2015) mencionan tres razones importantes para emplear una rúbrica como parámetro de evaluación:

- Permiten enseñar, practicar y evaluar cada una de las dimensiones.
- Ayudan a poner atención en aspectos más complejos de la escritura.
- Permiten una evaluación más transparente, ya que se evalúa cada criterio o dimensión individualmente.

En el presente estudio, se elaboró una rúbrica de evaluación del ensayo argumentativo en el idioma inglés en base a las características que se requieren en un ensayo argumentativo según Folse, et al., (2020) y en base a los criterios de evaluación del MCER de la competencia comunicativa escrita, tomando en cuenta el objetivo del estudio y algunas dimensiones y descripciones que usualmente son requeridas en los exámenes internacionales como TOEFL (Phillips, 2014; Brooks, 2013).

Cuadro N° 12 Rúbrica para ensayos argumentativos

Dimensiones	Muy bueno 5 puntos	Bueno 4 puntos	Regular 3 puntos	Malo 2-1 puntos
Párrafo introductorio	<ul style="list-style-type: none"> • La oración de apertura es interesante • La información de antecedentes es clara y relevante. • La tesis es clara y precisa • La tesis está ubicada correctamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La oración de apertura es algo interesante • La información de antecedentes es relevante. • La tesis es clara. • La tesis está ubicada correctamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • La oración de apertura no atrae al lector. • Hay poca información de antecedentes • La tesis no es clara, es ambigua o esta incorrectamente ubicada. 	<ul style="list-style-type: none"> • No hay oración de apertura. • Hay muy poca información de antecedentes y las oraciones son mayormente irrelevantes • No hay tesis o es muy ambigua

<p>Párrafos de apoyo (cuerpo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres o más puntos principales apoyan claramente la tesis. • Los puntos principales están bien desarrollados con suficientes detalles y ejemplos. • Hay un párrafo de refutación que reconoce el punto de vista opuesto • Hay dos o más citas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tres puntos principales apoyan la tesis. • Hay algunos detalles y ejemplos que apoyan los puntos principales. • Hay un párrafo de refutación que reconoce el punto de vista opuesto • Hay dos citas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay tres puntos principales pero son débiles. • Hay pocos detalles y ejemplos, pero muy generales • No hay párrafo de refutación o es ambigua. • Hay una sola cita 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay menos de tres puntos, y son ambiguas. • Hay muy pocos ejemplos y evidencias, o son mayormente irrelevantes • No hay párrafo de refutación. • No hay ni una cita.
<p>Párrafo conclusivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión claramente resume los puntos principales o reafirma la tesis. • Clama por una acción/da una opinión/hace una predicción. 	<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión resume los puntos principales o reafirma la tesis. • Sugiere algunas ideas de cambio /hace una predicción 	<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión escasamente resume o reafirma la tesis. • No sugiere ningún cambio y/ o incluye un nuevo argumento. 	<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión no resume los puntos principales ni reafirma la tesis. • No sugiere ningún cambio y/o incluye un nuevo argumento
<p>Vocabulario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario es específico y apropiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario es variado y apropiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se usa vocabulario apropiado pero en oraciones simples 	<ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario es limitado en oraciones simples.
<p>Gramática Ortografía puntuación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa oraciones complejas que varían en estructura y longitud. • No hay errores de puntuación, errores de mayúsculas, de ortografía o son muy pocas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa oraciones complejas. • Hay pocos errores de puntuación, de mayúsculas o de ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa oraciones compuestas. • Hay muchos errores de puntuación, de mayúsculas o de ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa oraciones simples con errores • Hay demasiados errores de puntuación, de mayúsculas o de ortografía.

Fuente: Elaboración propia, (2021)

2.17. Retroalimentación en la escritura de una lengua extranjera

Son diversos los estudios y definiciones que se han dado con respecto a la retroalimentación en el aprendizaje de un idioma. Por un lado, tenemos la hipótesis de Kashen como se citó en Shao (2015) que defiende la suficiente provisión de información comprensible para producir por medio de la adquisición del idioma, claramente oponiéndose así a la enseñanza de gramática y corrección de errores. Por otro lado, White y Swain como se citó en Shao (2015) defienden la importancia de la retroalimentación en el aprendizaje de un segundo idioma; ya que, en un estudio que Swain llevó a cabo se evidenció que después de estar expuesto varios años a bastante información en el idioma francés, los estudiantes aún presentaban problemas morfológicos y sintácticos. Razón por lo cual se infiere que la sola inmersión del estudiante a bastante material de información en la lengua meta no es suficiente.

Por otro lado, los estudiantes también prefieren ser corregidos porque piensan que la corrección es importante (Truscott, 1999). Del mismo modo, Lightbown & Spada (2013) también sugieren hacer la corrección y dar retroalimentación en textos escritos de manera que los estudiantes reflexionen sobre sus errores y aprendan a editar mejor, el cual es una etapa importante en el proceso de la escritura (Shao, 2015). Esta observación se puede hacer de diferentes formas.

2.17.1. Tipos de retroalimentación correctiva

Como se mencionó anteriormente, una mayoría de autores como también profesores coinciden en que la retroalimentación correctiva es útil y necesaria en el aprendizaje de un idioma meta. Dado que los estudiantes necesitan saber si lo que están

produciendo está bien o no para mejorar su aprendizaje. Ya sea que reciban la retroalimentación correctiva de sus pares o del docente, vemos que la interacción se da como un medio de aprendizaje a través de la construcción de ZDP de Vigotsky (Ellis, 2009). No obstante, surge el dilema de cómo corregir al estudiante. En sí, hay dos tipos principales de dar comentarios correctivos escritos que son: Retroalimentación Correctiva Directa y Retroalimentación Correctiva Indirecta, pero otros autores sugieren diferentes maneras de corregir. Ellis (2009) menciona más formas de hacer una retroalimentación correctiva como se ve en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 13 Tipos de retroalimentación correctiva

	Estrategia	Descripción
1	Directa	El profesor indica e corrige el error.
2	Indirecto	El profesor solo indica el error sin corregir.
3	Metalingüística a. Código de error b. Explicación breve	El profesor provee una señal metalingüística acerca de la naturaleza del error usando un código de error o escribiendo una explicación.
4	Enfoque a. Desenfocado b. Enfocado	El profesor decide corregir todo tipo de errores lingüísticos o solo se enfoca en errores específicos.
5	Retroalimentación electrónica	El profesor indica el error y provee un hipervínculo donde el estudiante encontrará más información al respecto.
6	Reformulación	El profesor reescribe parte del texto de manera que suene más natural.

Fuente: (Ellis, 2009, p. 98)

A pesar de que hay varias formas de dar una retroalimentación correctiva escrita, en el presente estudio se emplea los dos tipos principales de corrección escrita más la corrección metalingüística.

- **Retroalimentación Correctiva Directa.** En este caso el profesor marca el error y provee al estudiante la forma correcta.
- **Retroalimentación Correctiva Indirecta.** En este segundo caso, el profesor indica que el estudiante ha cometido un error pero no provee la forma correcta.
- **Retroalimentación metalingüística.** En este tercer caso, el profesor muestra el error usando un código de error o dando una explicación al respecto.

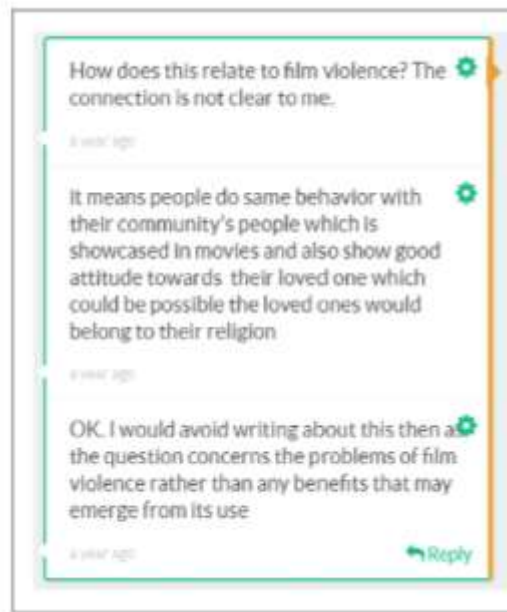
En todo caso, las correcciones se realizan en dos etapas: primero se animará al estudiante a autocorregirse, luego si no resulta entonces se hace la corrección. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de no solo de autocorregirse sino también de corregir a sus pares, ya que los estudiantes trabajan en grupos. Puesto que las clases son virtuales, la redacción de los ensayos se realiza en línea en tiempo real. Por lo tanto, es conveniente emplear también una retroalimentación correctiva electrónica, que indudablemente es muy útil en el proceso de escritura.

2.17.2. Retroalimentación correctiva electrónica con la aplicación *KAIZENA*

La aplicación *kaizena* es una extensión de Google Chrome y complemento de Google Docs para documentos de Google. Esta aplicación es muy útil en la redacción de textos escritos ya que permite dar una retroalimentación multimodal ya sea de profesores y

compañeros sobre los trabajos escritos como se observa en la siguiente figura (Pearson, 2021).

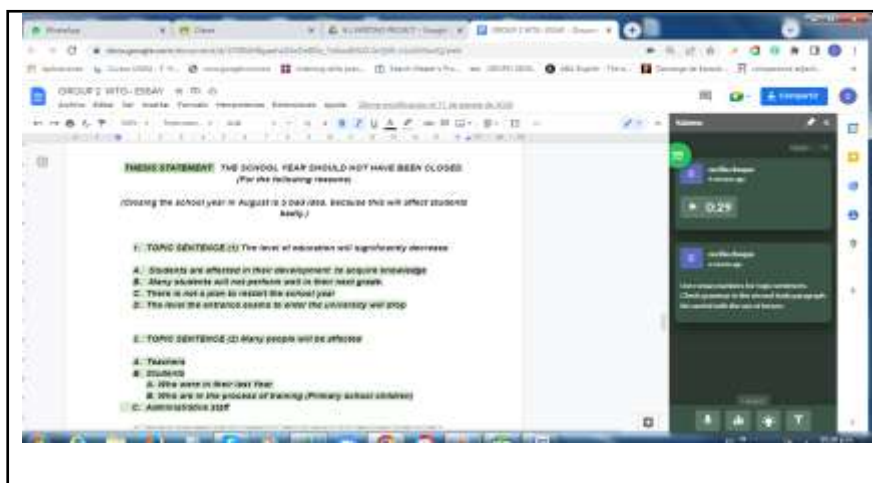
Cuadro N° 14 Captura de pantalla del intercambio de comentarios escritos bidireccionales



Fuente: (Pearson, 2021)

Con esta aplicación, a diferencia de otras anteriormente mencionadas, se da una retroalimentación de forma más práctica y conveniente por medio de la co-construcción bidireccional e interactiva del conocimiento entre el profesor y estudiante. Usando la aplicación Kaizena, los estudiantes interactúan con el profesor y sus pares sobre las diferentes observaciones que se hicieron acerca de su trabajo. Tanto el profesor como los estudiantes pueden brindar comentarios orales y escritos (retroalimentación correctiva metalingüística) y pueden sostener un diálogo colaborativo y continuo como se observa en la siguiente figura:

Cuadro N° 15 Captura de pantalla de comentarios escritos y audio



Fuente: Elaboración propia, (2021)

De acuerdo a estudios realizados por Olesova et al., como se citó en Keane, (2018), la retroalimentación asincrónica de audio en esta aplicación es altamente efectiva para estudiantes de segundas lenguas, puesto que es más explícita y detallada que en forma escrita. En otro estudio realizado por Bless (2017), el impacto de la retroalimentación correctiva en audio en la aplicación Kaizena fue altamente positiva, ya que los profesores afirman que pudieron dar una mejor retroalimentación personalizada a los estudiantes en menos tiempo que en forma escrita. Además, los estudiantes preferían esta forma de retroalimentación en audio, dado que era más comprensible que la retroalimentación escrita y los profesores que emplearon la aplicación Kazena recomendaron a otros colegas su uso, ya que ahorra tiempo. Esta percepción positiva se vio en un estudio realizado por Cavansugh y Song como se citó en (Bless, 2017). Por lo tanto, en el presente estudio, aparte de emplear los diferentes tipos de retroalimentación, también se empleó la aplicación *Kaizena* por su utilidad y conveniencia en la revisión y corrección de textos escritos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de la investigación

La metodología representa un proceso mediante el cual se ejecuta un estudio, siguiendo un conjunto organizado y sistemático de actividades en la investigación. En esta línea, el paradigma que orienta este estudio es de naturaleza positivista, ya que se busca explicar las causas de un problema.

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo, puesto que este método aplica técnicas cuantitativas como ser herramientas estadísticas, “Aplica los tests y medidas objetivas, utilizando instrumentos sometidos a pruebas de validación y confiabilidad” (Barrantes, 2010, p.70). Asimismo, este método solo toma en cuenta aspectos tangibles de la realidad, que durante la investigación se traducen en números estadísticos. De este modo, el presente estudio emplea instrumentos que se sujetan a la validez y confiabilidad así como lo requiere el método.

3.3. Tipo de investigación

Barrantes (2010) hace una clasificación de la investigación y menciona que “...los estudios longitudinales son investigaciones que estudian un aspecto o problema en distintos momentos...”(p. 64). Es así que la presente investigación adopta un enfoque longitudinal, un bimestre de siete semanas, a través del cual se llevó a cabo un seguimiento continuo a

un grupo de estudiantes a lo largo de un período. El objetivo fue recopilar información detallada y documentar la evolución de los resultados a lo largo del tiempo. También, el estudio es de tipo explicativo, ya que en el estudio se establece la relación de la causa y efecto y se busca encontrar las razones o causas que ocasionan ciertos fenómenos. “...su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014, p. 95). En este estudio se presenta la relación de la causa por la cual la variable independiente que representa en este caso una estrategia que puede ser manipulada con un fin determinado. En tanto que el efecto, por medio de la variable dependiente que representa el problema de ser medido para demostrar las consecuencias de tal manipulación, misma que se plantea en la hipótesis de este estudio.

3.4. Diseño de la investigación

La presente investigación es cuasi experimental, por la naturaleza del estudio y con el fin de probar hipótesis se cuenta con un grupo de control y un grupo experimental en el cual se manipula la variable independiente. “En los diseños cuasi experimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos” (Hernandez et al., 2014, p.151). El diseño cuasi experimental nos permite comparar el nivel de conocimiento de dos grupos de características similares en relación al nivel, dominio y conocimiento del idioma inglés ponderando la incidencia de la variable independiente en el proceso de la escritura una vez aplicado el post test en los dos grupos, de control y experimental.

De este modo, se ejemplifica las características del Diseño Cuasi experimental.

Tabla 1 Diseño Cuasi experimental

Grupo	Pre Test	Experimentación	Post Test
Experimental	01	X	02
Control	03	—	04

Fuente: (Hernandez et al., 2014, p. 145)

01 = Aplicación del Pre Test al grupo experimental

02 = Aplicación del Post Test al grupo experimental

03 = Aplicación del Pre Test al grupo control

04 = Aplicación del Post Test al grupo control

X = Presencia de la variable independiente

— = Ausencia de la variable independiente

GE: 0₁ X 0₂
 GC: 0₃ 0₄

Donde:

G.E. Grupo Experimental.

G.C. Grupo de Control.

0₁ y 0₃ Pre Test

0₂ y 0₄ Post Test

X: Manipulación de la Variable Independiente.

Además, a los dos grupos se les administró una pre-prueba (pre-test), la cual sirve para verificar la equivalencia inicial de los grupos. Los grupos son comparados en la post prueba (pos-test), para analizar si el tratamiento tuvo un efecto sobre la variable dependiente.

3.5. Método de investigación

El método de la investigación es el hipotético deductivo, el cual “trata de establecer la verdad o falsedad de las hipótesis (que no podemos comprobar directamente, por su carácter de enunciados generales, o sea leyes, que incluyen términos teóricos), a partir de la verdad o falsedad de las consecuencias observacionales, unos enunciados que se refieren a objetos y propiedades observables, que se obtienen deduciéndolos de las hipótesis y, cuya verdad o falsedad estamos en condiciones de establecer directamente” (Rivero, 2008, p. 40). De igual forma, se valida en el estudio, el planteamiento de la hipótesis acerca de aspectos que surgen de lo general para llegar a lo particular. El presente estudio se basa en la formulación de la hipótesis, misma que se la realiza por la prueba de T-Student que confirma la influencia de la variable independiente sobre la dependiente que es el tema de estudio en esta investigación (Hernandez et al., 2014).

3.6. Técnicas de investigación

Para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación, se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de información.

3.6.1. La observación

Una de las técnicas empleadas en el presente estudio es la observación, ya que “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernandez et al., 2014, p.399). La investigadora del presente estudio observó los grupos formados para el trabajo colaborativo realizado por los estudiantes.

Esto a fin de monitorear y obtener información de la observación de las actividades realizadas con la ayuda de fichas de observación (Ver anexos 11, 12,14).

3.6.2. La encuesta

Esta investigación también emplea la encuesta como instrumento de recolección y medición de datos para obtener resultados que prueban la hipótesis del estudio. Puesto que “el cuestionario es un conjunto de preguntas respecto de una o más variables que se van a medir” (Hernandez et al., 2014, p. 217). Asimismo, en la presente investigación se aplicó tres cuestionarios: uno diagnóstico para obtener información básica de los estudiantes (Ver anexo 1), un segundo cuestionario para conocer la opinión de los estudiantes sobre la incidencia del trabajo colaborativo y conocer el nivel de colaboración que los estudiantes recibieron de sus compañeros (Ver anexo 18), y un tercero cuestionario para conocer la autoevaluación del nivel de desempeño de los estudiantes en la escritura colaborativa (Ver anexo 20).

3.7. Instrumentos de investigación

3.7.1. La hoja de cotejo

Para conocer los resultados de las pruebas Pre Test y Post-Test, se utilizó una hoja de cotejo. Ya que este es una matriz de doble entrada en la que se anotan en las filas los conceptos o aspectos que se va a observar y en las columnas la calificación que se otorgará a esa observación. Consecuentemente, para elaborar estas hojas, se debe tener muy claro el objetivo que se quiere lograr, los indicadores que se desea observar, y el tipo de calificación que se desea otorgar (Barrantes, 2010).

Por la naturaleza de las pruebas, en este estudio se utilizó una rúbrica como herramienta de evaluación para valorar los textos escritos por los estudiantes, ya que las rúbricas son guías precisas que valoran un trabajo específico realizado en base a tablas que desglosan los niveles de desempeño, logro de objetivos planteados, y las expectativas del docente. Para el presente estudio se elaboró una rúbrica de evaluación de ensayos argumentativos. (Ver anexos 9,11)

3.7.2. El cuestionario

Como se mencionó anteriormente, el cuestionario es un listado de preguntas respecto una o más variables que se van a estudiar y es un instrumento muy valioso ampliamente utilizado para recolectar datos. También está íntimamente ligado al enfoque cuantitativo. Es considerado una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad por estudiar (Barrantes, 2010). En el presente estudio se utilizó 3 encuestas para recopilar información.

3.7.3. La prueba objetiva

El instrumento de evaluación tras la implementación del tratamiento se muestra en el Anexo 19. Esta prueba de post –test consistió en el planteamiento de un problema y una pregunta de ensayo argumentativo. Esta interrogante fue planteada con el propósito de evaluar cuantitativamente la variable dependiente con la ayuda de una rúbrica para ensayos argumentativos.

3.8. Universo y población

3.8.1. Universo

Considerando que el universo de estudio es un conjunto grande y complejo de individuos, elementos o unidades las cuales presentan características comunes y observables, se tomó en cuenta a los estudiantes del curso avanzado, nivel B2 del programa de inglés como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas en la gestión 2021. El centro tiene un sistema modular los mismos están distribuidos por niveles (básico, intermedio y avanzado) y por módulos en diferentes horarios. En el nivel avanzado se cuenta con 6 módulos en diferentes horarios con un total de 348 estudiantes como se muestra en el cuadro.

Tabla 2 Universo: Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas

Universo	Varones	Mujeres	Total
Estudiantes	117	231	348

Fuente: Elaboración propia, (2021)

3.8.2. Población

La población la constituyen los estudiantes del nivel avanzado B2 del programa de inglés del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas en la gestión 2021. Para el presente estudio se tomó en cuenta a los estudiantes de los módulos 6.2 por ser el módulo donde se enfatiza en la redacción de ensayos tipo argumentativo ya que las unidades del libro de este curso están relacionadas con textos argumentativos. No se tomó en cuenta el módulo 6.1 porque el enfoque los temas de estudio es de tipo descriptivo, tampoco se

consideró el módulo 6.3 porque es un curso de preparación para el examen final, lo cual limita el tiempo disponible para llevar a cabo las actividades planteadas en la presente investigación.

3.9. Muestra

Según Hernandez et al., (2014), la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolecta datos, se define y delimita de antemano con precisión, además de que es una parte representativa de la población. Por lo tanto, dado la característica del estudio, la asignación de la población de estudio no es aleatoria y se considera una muestra no probabilística. En estas muestras, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador y las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación (Hernandez, et al, 2014).

En la presente investigación, se optó por utilizar una muestra no probabilística por conveniencia. Esta muestra consistió en un grupo de estudiantes pertenecientes al módulo 6.2 en el turno de la mañana, que fue designado como el grupo experimental, mientras que el módulo 6.2 en el turno de la noche fue designado como el grupo control. Ambos módulos participan en cursos virtuales impartidos por la misma docente en horarios diferentes. La elección de estos dos paralelos se basó en criterios de selección que consideraron las similitudes entre ellos, ya que ambos cursos abordan el mismo contenido temático avanzado haciendo énfasis en textos argumentativos. Otro criterio de selección que se tomó en cuenta fue el número similar de 26 estudiantes en ambos paralelos, el

número casi similar de género y edad de estudiantes en ambos grupos como se muestra en el siguiente diagrama.

Tabla 3 Muestra

Grupo	Mujeres	Varones	Total estudiantes
Control	19	7	26
Experimental	21	5	26

Fuente: Elaboración propia, (2021)

Para la presente investigación, se toma una muestra no probabilística, puesto que la población de estudio se considera un grupo intacto y de conformación preestablecida por coordinación del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas.

3.10. Objeto de estudio

3.11. Descripción de la Unidad de Estudio

En el presente estudio, se consideran como unidades de estudio dos variables. Por un lado, se tiene la redacción del ensayo argumentativo en el idioma inglés por estudiantes del nivel B2 avanzado en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), la misma es parte del examen final para graduarse del programa inglés. Por otro lado, se tiene la aplicación de la escritura colaborativa mediada por la herramienta tecnológica Google Docs como una estrategia didáctica en la redacción del texto argumentativo en el idioma inglés.

En el presente estudio se aplicó la escritura colaborativa mediada por herramientas tecnológicas como una estrategia en la enseñanza de redacción del ensayo argumentativo.

De manera que los estudiantes compartan diferentes técnicas de elaboración de textos y desarrollen habilidades comunicativas de interacción, negociación para producir ideas de forma colectiva.

3.12. Procesamiento de la información

Los resultados de las pruebas aplicadas a los grupos tanto experimental como control se procesaron en el en el programa del Microsoft Office Excel por la facilidad que ofrece para el manejo de datos estadísticos, mientras que para la prueba de hipótesis, se empleó el paquete estadístico SPSS.V.23

3.13. La prueba objetiva

Las pruebas objetivas son herramientas de medición que posibilitan la evaluación de conocimientos, habilidades, competencias, desempeño, aptitudes, actitudes, inteligencia, entre otros aspectos. Estas pruebas son esenciales al realizar una evaluación precisa y detallada en el contexto de un estudio particular.

3.14. Validez y confiabilidad de los instrumentos

En relación a la validez y confiabilidad de la prueba objetiva, se tomó en consideración aportes significativos de expertos en el campo (Ver anexo 3). También, se llevó a cabo un proceso piloto con 15 estudiantes con características similares a la unidad de análisis. Esta fase permitió ajustar las preguntas y la terminología empleada. De manera similar, con el propósito de evaluar la confiabilidad de los instrumentos para medir la escritura colaborativa, se aplicó a los 15 estudiantes dos encuestas. Seguidamente, se recurrió a la medida de congruencia interna - coeficiente de Alpha de Cronbach, para

determinar su confiabilidad. Los resultados fueron procesados en Excel, y los análisis arrojaron índices de confiabilidad de 0,805 y 0,866, respectivamente. (Ver anexo 22).

3.15. Fuentes de información

En una investigación se cuenta con dos tipos de información: las fuentes primarias y las fuentes secundarias de información. En la presente investigación, también están presentes ambas fuentes de información. En este caso, las fuentes primarias son los estudiantes del idioma inglés del nivel B2 avanzado del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas, quienes facilitaron la información valiosa sobre el desarrollo de la escritura colaborativa, el cual es el tema de estudio en la presente investigación. Esta información se obtiene mediante la aplicación de instrumentos de recolección de información. Por otro lado, la fuente secundaria está representada por la revisión bibliográfica realizada para sustentar el tema de estudio, la misma que se encuentra en el capítulo del marco teórico.

3.16. Delimitación Geográfica del estudio

El trabajo de investigación se realizó en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), ubicado en la calle J.J. Perez de la ciudad de La Paz durante las clases virtuales del idioma inglés en la gestión 2021. De modo que todos los estudiantes contaban con una computadora, una laptop o un celular inteligente para realizar el trabajo planteado en el presente estudio.

3.17. Delimitación temporal del estudio

A diferencia de otras carreras en la Universidad Mayor de San Andrés, el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas, tiene un sistema modular en la enseñanza de idiomas.

El programa de inglés consta de 18 niveles divididos por módulos: básico, intermedio y avanzado. Cada módulo tiene una duración de 7 semanas; el presente estudio se realizó en los módulos 6.2 durante el último bimestre de la gestión 2021.

3.18. Alcances de la investigación

El alcance de la presente investigación pretende implementar la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la elaboración de ensayos académicos en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza y Tracción de Idiomas – CETI. Con esta propuesta se quiere mejorar la calidad de los ensayos escritos por los estudiantes, fortalecer las habilidades blandas y tecnológicas de los estudiantes de los cursos avanzados del programa inglés del CETI.

3.19. Procedimiento de la investigación

Tabla 4 Diagrama Gantt – Fases de implementación de la propuesta.

Tiempo /Actividades		Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7
Fase	Comienzo							
I	Aplicación del Pre-test							
II	Aplicación de la variable independiente							
III	Aplicación del Post-test							
	Final							

Fuente: Elaboración propia, (2021)

Primera fase

Esta fase consistió en la aplicación del pre-test en los dos grupos de estudio, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Se brindó a los estudiantes de ambos grupos un artículo de un tema específico y se les pidió que escribieran un ensayo argumentativo. Seguidamente se evaluó el pre-test de ambos grupos usando una rúbrica de evaluación en el idioma inglés. El tiempo asignado al pre-test fue de 45 minutos, parte de un periodo de clase que es de 1 hora y media.

Segunda fase

En esta fase se llevó a cabo una encuesta para conocer las habilidades tecnológicas de los estudiantes y saber si tienen conocimiento sobre la escritura colaborativa mediado por una herramienta tecnológica. Posteriormente, se capacitó a los estudiantes del grupo experimental en el uso de esta herramienta colaborativa digital a fin de que no tropezaran con problemas tecnológicos posteriormente. Seguidamente, se aplicó la variable independiente al grupo experimental. Se implementa la estrategia de escritura colaborativa mediada por la herramienta tecnológica Google Docs de forma procesual durante las 8 sesiones.

Tercera fase

En esta fase se aplicó el Post-Test para evaluar el grado de progreso en la producción de ensayos argumentativos en el idioma inglés. A la conclusión de la propuesta de intervención, se procedió a la aplicación del instrumento de medición en ambos grupos: grupo experimental y grupo control.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Contextualización temática de los resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del estudio realizado después de haber aplicado la propuesta de intervención de escritura colaborativa mediada por la herramienta digital Google Docs en estudiantes de inglés del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) de nivel B2. Los resultados obtenidos permiten determinar la comprobación de la hipótesis de investigación propuesta en el capítulo III que tiene como enunciado: “La escritura colaborativa mediada por herramientas digitales influye significativamente en la composición de ensayos argumentativos de estudiantes de inglés de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).” De dicha hipótesis se tiene la siguiente operacionalización de variables.

Variable dependiente: Composición del ensayo argumentativo

Variable independiente: La escritura colaborativa digital

Los instrumentos y la propuesta de intervención del presente estudio se aplicaron a estudiantes de inglés del nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas – CETI bimestre VI/2021. Se trabajó con dos módulos del nivel B2: Se tomó el módulo 6.2 del turno de la mañana como grupo experimental, y el módulo 6.2 de la noche como grupo control. Ambos grupos, tanto grupo control como experimental cuentan con 26 estudiantes cada uno, haciendo un total de 52 estudiantes en el trabajo de investigación. La razón por la que ambos grupos tienen el mismo número de estudiantes es que la metodología de

enseñanza de un idioma es muy diferente a otras materias y carreras, motivo por el cual solo se aceptan pequeños grupos de 25 estudiantes por módulo.

El diseño de la prueba objetiva, que constituye el instrumento de investigación del presente estudio está basado en la ponderación de un parámetro de evaluación de ensayos argumentativos en inglés que contempla diferentes dimensiones. Asimismo, los criterios de valoración cualitativa fueron asumidos de acuerdo a los parámetros establecidos en una rúbrica de ensayos argumentativos diseñados para el presente estudio por la investigadora.

El procesamiento de datos se realizó en el programa Microsoft Office Excel por la facilidad que ofrece para el manejo de datos estadísticos.

4.2. Resultados del Pre-test respecto al uso de las TIC y escritura colaborativa

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del estudio realizado al inicio del módulo, antes de haber aplicado la propuesta de intervención. Se realizó una encuesta a los estudiantes de ambos grupos que formaron parte del estudio respecto al uso de Tecnología, tiempo de estudio del idioma inglés, escritura colaborativa e información básica pertinente para el estudio. El objetivo de la encuesta también era comprobar que todos los estudiantes contaban con un dispositivo apropiado para realizar los ensayos en línea sin ninguna inconveniencia. (Ver anexo 1).

Primera pregunta

La primera pregunta se hizo para conocer el género de los estudiantes en cada grupo tanto control y experimental.

Segunda pregunta

La segunda pregunta fue para conocer la edad de los estudiantes en ambos grupos: control y experimental. Los resultados se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla 5 Demografía: Grupos de edades y sexo de los estudiantes

Grupos		Femenino	Masculino	Total
Gr. Experimental		21	5	26
Gr. Control		19	7	26
Edad de estudiantes	18 -25 años	36		52
	26 -30 años	16		
	31-35	0		
	36 +	0		

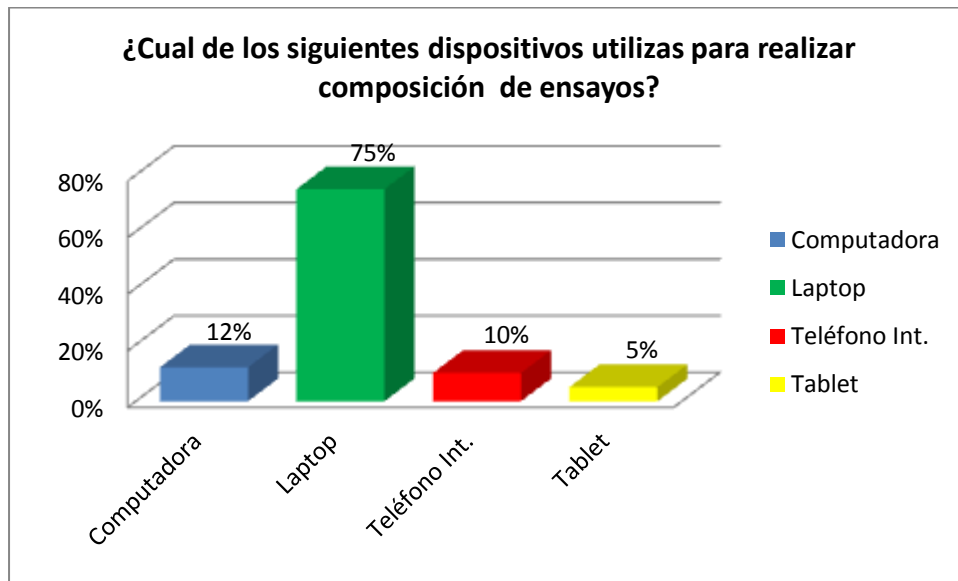
Fuente: Elaboración Propia, (2021)

Puesto que el presente estudio se llevó a cabo el 2021 cuando las clases aún se llevaban a cabo virtualmente y también el estudio requiere el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, la encuesta generó los resultados expuestos.

Tercera pregunta

La intención de la tercera pregunta fue para conocer si todos los estudiantes contaban con un dispositivo apropiado para realizar las actividades del estudio.

Figura 1 Pregunta 3: Disponibilidad de dispositivos electrónicos



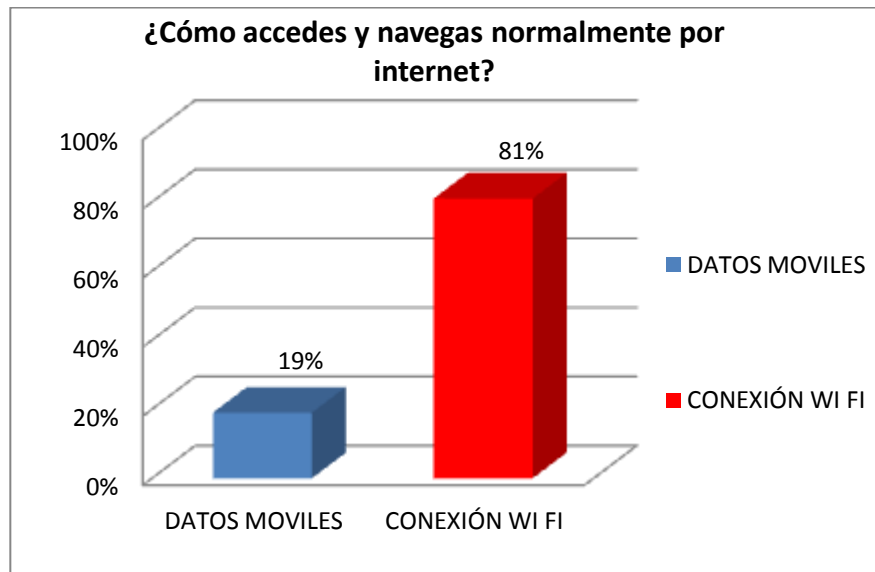
Fuente: Elaboración Propia, (2021)

Cuando se les preguntó sobre los dispositivos que usan para la composición de ensayos en las clases virtuales, el 75% de estudiantes indicaron que usan una laptop; el siguiente 12% indicó que usa una computadora y el siguiente dispositivo utilizado es el teléfono inteligente con 10% y finalmente la tablet con un 5%. Estos datos nos muestran que los estudiantes no tienen ningún problema para escribir ensayos en tiempo real y principalmente trabajar colaborativamente en equipo.

Cuarta pregunta

La cuarta pregunta está relacionada al acceso a internet que los estudiantes tienen para realizar las actividades del estudio, puesto que si la mayoría o todos usan solo datos móviles, esto quizá dificultará el desarrollo de las actividades del estudio.

Figura 2 Pregunta 4: Acceso a internet



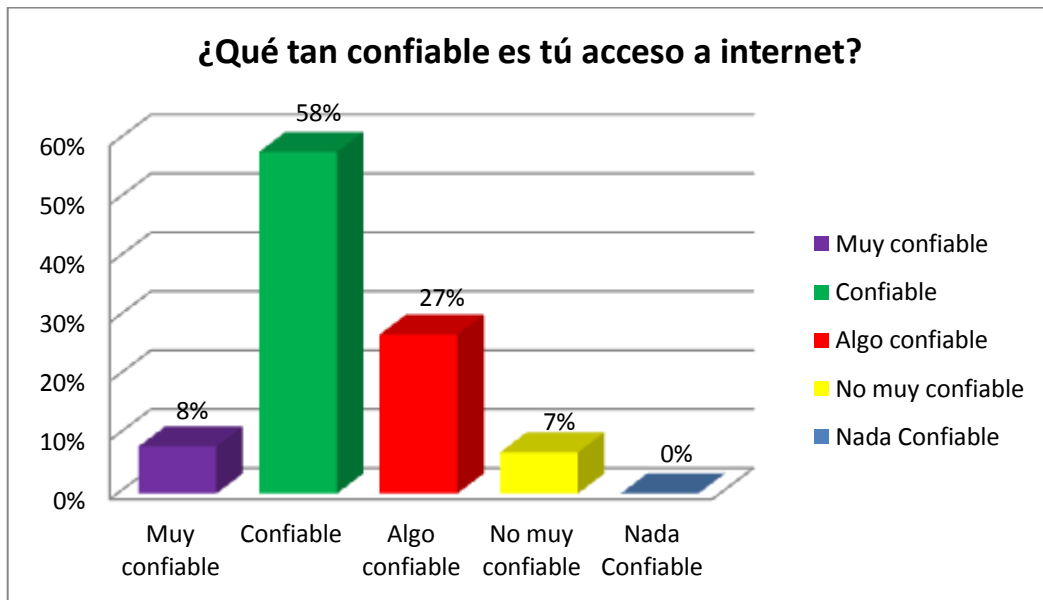
Fuente: Elaboración Propia, (2021)

Como se observa en la figura, los estudiantes indican que para el acceso a internet de preferencia usan la conexión WI FI, con un 81%, mientras que solo el 19% utiliza datos de su dispositivo. Esta información es de vital importancia dado que la presente investigación requiere que los estudiantes trabajen en equipo colaborativamente en tiempo real. El hecho de que la mayoría de los estudiantes tengan conexión WI FI facilita de gran manera el trabajo que van a realizar. Por lo tanto, no hay ninguna inconveniencia o impedimento para trabajar en equipo en tiempo real.

Quinta pregunta

La intención de la quinta pregunta fue para conocer la fiabilidad de la conexión de internet de los estudiantes para realizar el trabajo.

Figura 3 Pregunta 5 Confiabilidad el uso de internet



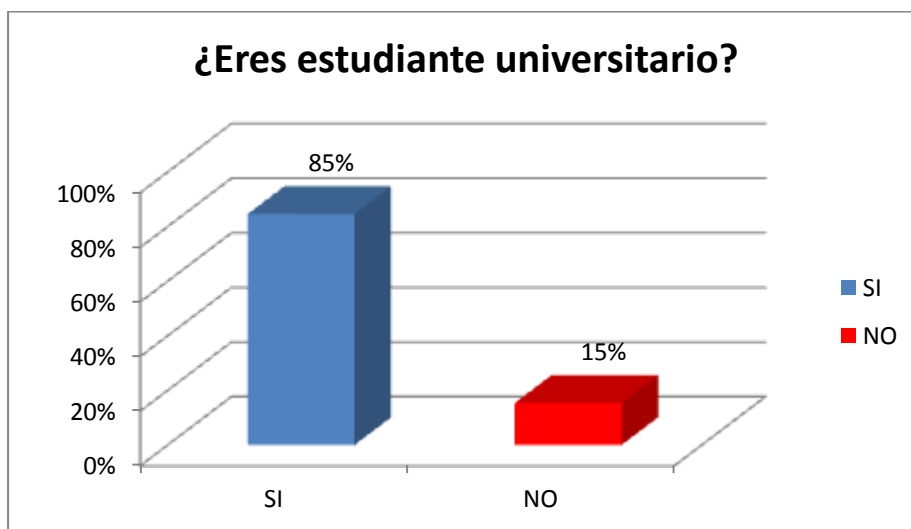
Fuente: Elaboración Propia, (2021)

Y en cuanto a la confiabilidad del acceso a internet, un gran porcentaje indica que es confiable su acceso al internet, 58%, algo confiable un 27% y los porcentajes menores son del 8% que indican que es muy confiable, 7% no muy confiable y 0% nada confiable. Estos datos nos muestran también que el acceso a internet para la mayoría de los estudiantes es bueno, ya que lo contrario sería frustrante para ellos por el tipo de trabajo que se requiere hacer en este estudio.

Sexta pregunta

La sexta pregunta se hizo para conocer el porcentaje de estudiantes universitarios y particulares que participaron en el estudio.

Figura 4 Pregunta 6 Antecedentes del estudiante



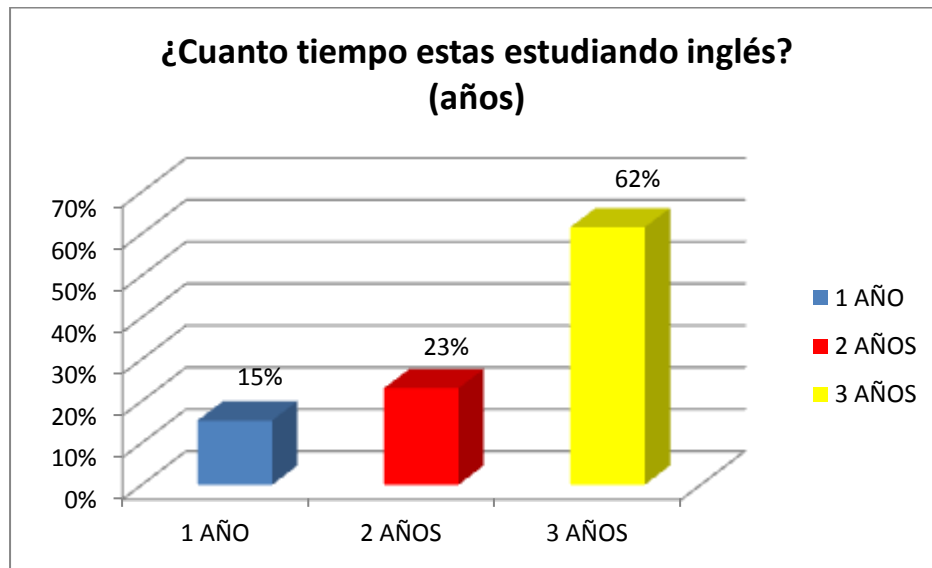
Fuente: Elaboración Propia, (2021)

En cuanto a la pregunta si son estudiantes universitarios o no, el gran porcentaje corresponde a que si son estudiantes universitarios, 85%, solamente un 15% corresponde a personas no universitarios. Estos datos nos indican que la mayoría son estudiantes universitarios. Consecuentemente, ellos tienen cierto conocimiento sobre las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las mismas son requeridas en sus respectivas carreras. Este factor es de gran importancia para el pequeño grupo que no son universitarios, pueden recibir bastante colaboración de sus pares que están en constante uso de dispositivos tecnológicos.

Séptima pregunta

La séptima pregunta se la realizó para conocer el tiempo de estudio de los estudiantes del idioma inglés en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), ya que no todos empiezan y terminan el programa de inglés al mismo tiempo.

Figura 5 Pregunta 7 Tiempo de estudio del idioma inglés



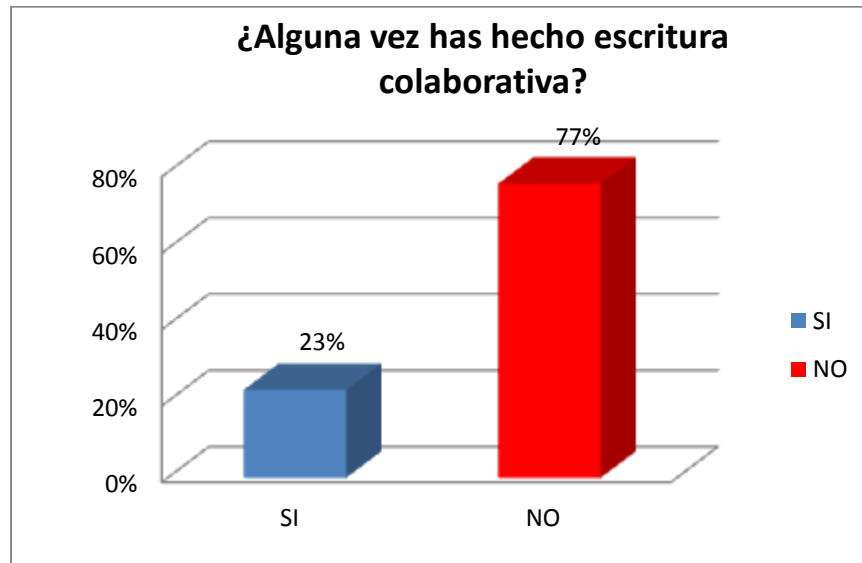
Fuente: Elaboración Propia, (2021)

En relación al tiempo de estudio del idioma inglés, un gran porcentaje de la muestra indica que está estudiando 3 años 62%, el 23% indica que está estudiando 2 años, y solamente el 15% indica que está estudiando 1 año. La diferencia del tiempo de estudio se debe a que no todos los estudiantes en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) empiezan a estudiar desde el primer curso básico. Varios de los estudiantes aprenden inglés en diferentes instituciones educativas como institutos o colegios privados previamente. De este modo, estos estudiantes toman un examen de clasificación para ingresar al programa de inglés del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI), para posteriormente ser asignados a diferentes cursos de acuerdo a su nivel de inglés, razón por lo cual no necesariamente tienen que permanecer 3 años para culminar el programa de inglés.

Octava pregunta

Esta pregunta se la hizo solamente al grupo experimental para conocer si los estudiantes tenían alguna experiencia sobre la escritura colaborativa.

Figura 6 Pregunta 8 Escritura colaborativa



Fuente: Elaboración Propia, (2021)

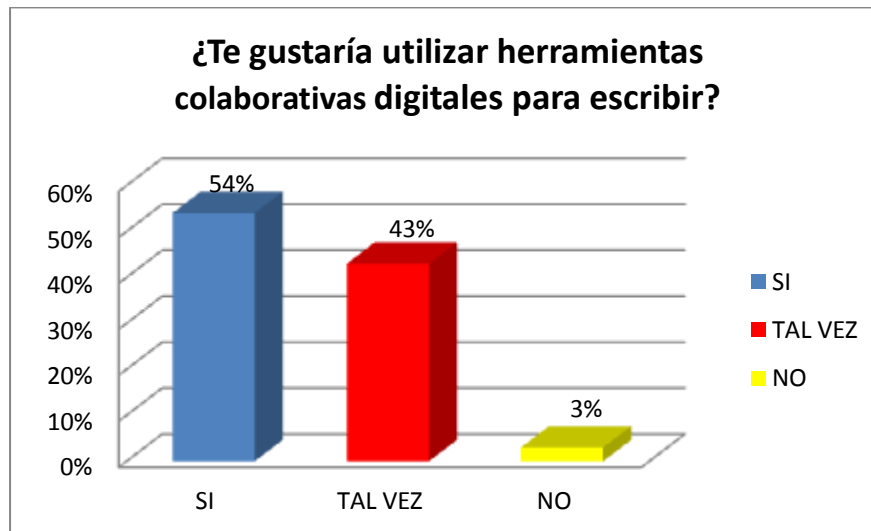
En cuanto a la pregunta previa para saber si alguna vez hizo escritura colaborativa, el gran porcentaje, 77% indica que no lo hizo y solo el 23% indica que sí hizo. En este caso en que la mayoría de los estudiantes no tuvieron ninguna experiencia en cuanto a escritura colaborativa, se apoyarán en el conocimiento de sus compañeros que sí participaron de este tipo de actividad en algún momento de su vida académica.

Novena pregunta:

Esta pregunta también se la hizo solamente al grupo experimental para conocer si los estudiantes estaban dispuestos o no para formar parte del estudio, puesto que si la

mayoría no muestra predisposición para realizar las diferentes actividades a realizarse afectaría de manera significativa en el desempeño del grupo.

Figura 7 Pregunta 9 Disposición para usar herramientas colaborativas digitales



Fuente: Elaboración Propia, (2021)

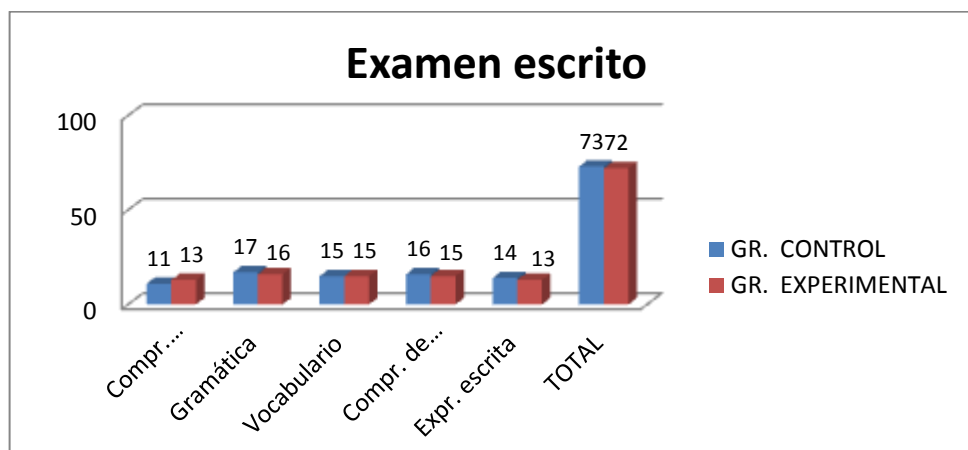
Cuando se les preguntó si les gustaría utilizar herramientas digitales colaborativas para escribir, la respuesta contundente del 54% de los estudiantes, fue SI, frente a un quizá del 43 % y no el 3%. Estos datos nos muestran la predisposición y actitud positiva que la mayoría de los estudiantes tienen para realizar la escritura colaborativa empleando una herramienta digital, que es el objeto de estudio de la presente investigación.

4.3. Resultados del examen de inglés de nivel B2

Dado que el medio de comunicación en el presente estudio es el idioma inglés, es pertinente comprobar que los grupos control y experimental tienen el mismo nivel de inglés. De este modo, se administró a los estudiantes de ambos grupos un examen escrito y oral del nivel B2 según el MCER. (Marco Común Europeo de Referencias) en las diferentes habilidades lingüísticas. Se evaluó a los estudiantes con un parámetro de 5

dimensiones en las diferentes destreza lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión escrita y más las sub destrezas: gramática y vocabulario) con una ponderación de 20 puntos cada dimensión haciendo un total de 100 puntos para la prueba escrita. (Ver anexo 2)

Figura 8 Examen escrito de inglés nivel B2

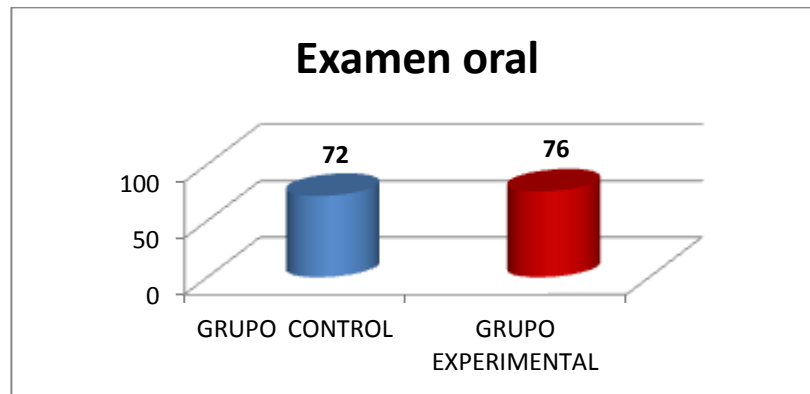


Fuente: Elaboración Propia, (2021)

En la figura 7 se observa los resultados obtenidos del examen escrito del idioma Inglés del nivel B2 según el MCER. Ambos grupos tanto control y experimental tuvieron problemas con la habilidad de comprensión auditiva obteniendo el resultado de 11 puntos el grupo control y 13 puntos el grupo experimental respectivamente. En cuanto a la competencia sintáctica – gramática, obtuvieron 17 puntos el grupo control y 16 puntos el grupo experimental. En relación a la competencia léxica - vocabulario, obtuvieron 15 puntos ambos grupos y respecto a la habilidad de comprensión lectora, el grupo control obtuvo 16 puntos y el grupo experimental 15 puntos. Finalmente, en la habilidad de expresión escrita el grupo control obtuvo 14 puntos y el grupo experimental 13 puntos.

Sumando los totales de todas las dimensiones, el grupo control obtuvo 73 puntos y el grupo experimental 72 puntos.

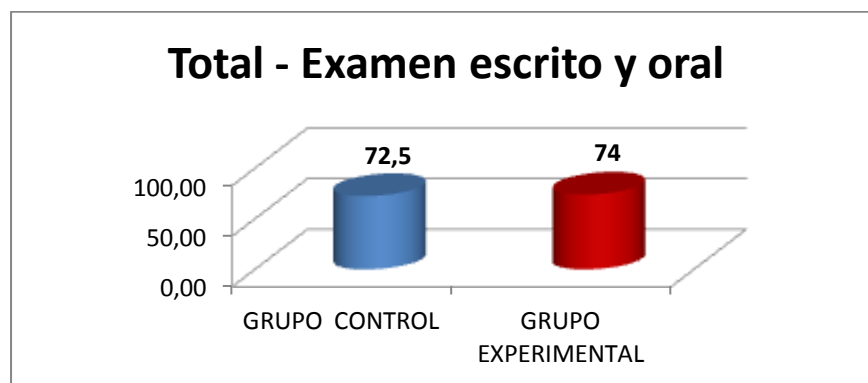
Figura 9 Examen oral de inglés nivel B2



Fuente: Elaboración Propia, (2021)

Con respecto a la prueba de expresión oral, se evaluó a los estudiantes con un parámetro de cinco dimensiones: fluidez, vocabulario, pronunciación, gramática, contenido con una ponderación de 20 puntos cada sección haciendo un total de 100 puntos. En la figura se observa que la diferencia entre ambos grupos es de solamente 4 puntos, lo que nos muestra que el nivel de los estudiantes es más o menos igual con respecto a la expresión oral.

Figura 10 Resultados totales del examen de inglés de nivel B2



Fuente: Elaboración Propia, (2021)

De acuerdo a los resultados obtenidos, el grupo control obtuvo 72,5 puntos y el grupo experimental obtuvo 74 puntos. Sumando los totales del examen escrito y examen oral se tiene una diferencia de 1.5%. Esta diferencia no es significativa. Por lo tanto, se puede afirmar que ambos grupos tanto control como experimental poseen más o menos el mismo nivel de inglés. Entonces, ambos grupos están en condiciones de tomar parte del estudio.

4.4. Resultados Generales respecto a la variable dependiente

En la primera fase del estudio, se aplicó el Pre-test (Ver anexo 4) al grupo control y experimental; para determinar los resultados generales, se tomaron en cuenta cinco indicadores para calificar las diferentes partes que componen un ensayo argumentativo: párrafo introductorio, párrafos de apoyo que constituyen el cuerpo, párrafo conclusivo, vocabulario y gramática, ortografía, puntuación. Los mismos que están agrupados de acuerdo a los cuatro criterios de valoración cualitativa realizada en base a una rúbrica para ensayos argumentativos elaborados para este estudio por la investigadora (Ver anexo 9). De acuerdo a la rúbrica de ensayos argumentativos del presente estudio, cada parte del ensayo argumentativo se calificó sobre 5 puntos haciendo un total de 25 puntos que representa 100 puntos. Se evaluó los ensayos argumentativos en la siguiente escala de valores:

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

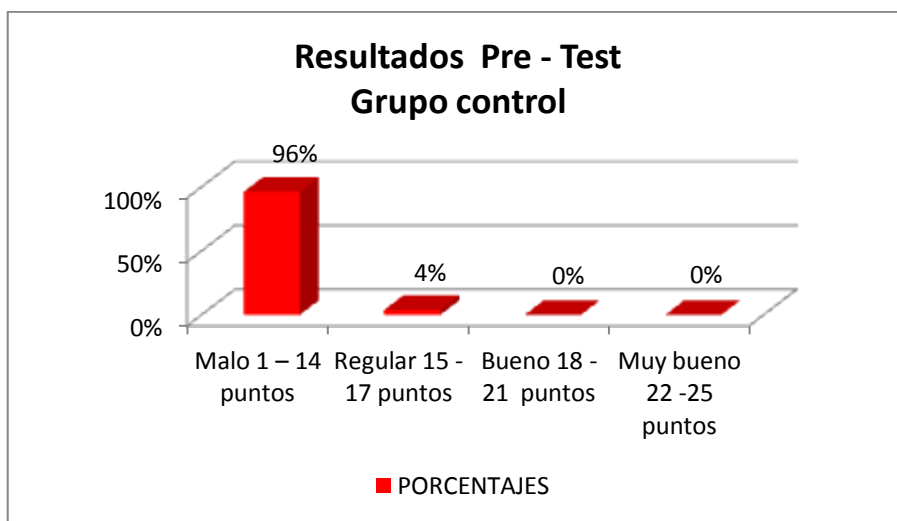
4. 4.1. Resultados Generales del Pre Test del grupo control

Tabla 6 Resultados Pre-Test – Grupo control

Grupo control		
Rango de nota	Porcentajes	Número de estudiantes
Malo 1 – 14 puntos	96%	25
Regular 15 -17 puntos	4%	1
Bueno 18 -21 puntos	0%	0
Muy bueno 22 -25 puntos	0%	0
Total	100%	26

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 11 Resultados Pre-Test – Grupo control



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

En la figura que muestra los resultados del grupo control, se puede observar que el 96% que corresponden a 25 estudiantes obtuvieron resultados muy bajos que responden al

rango de malo y solo el 4% que representa un estudiante calificó como regular. Ningún estudiante obtuvo una nota mayor a los 17 puntos para alcanzar el rango bueno.

Estos resultados indican que los estudiantes no conocen la estructura de un ensayo argumentativo. De acuerdo a la rúbrica de evaluación, los ensayos escritos son malos y no cumplen con los estándares básicos de calidad en términos de estructura, argumentación, claridad y corrección. No hay una estructura clara y organizada que incluya una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión, ya que algunos ensayos solo contienen 2 o 3 párrafos. No hay una presentación adecuada del tema ni una declaración clara de la tesis que se va a desarrollar. Hay muy pocos argumentos que son vagos y carecen de evidencia sólida que incluya ejemplos, citas, u otros datos relevantes. Tampoco hay un párrafo de refutación, el vocabulario es limitado y hay varios errores gramaticales y ortográficos.

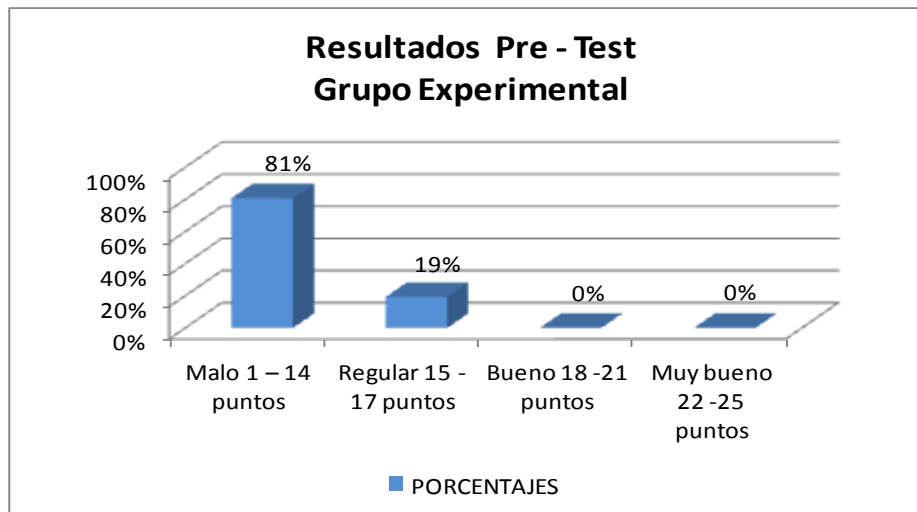
4.4.2. Resultados Generales del Pre Test del grupo experimental

Tabla 7 Resultados Pre-Test – Grupo experimental

Grupo experimental		
Rango de nota	Porcentajes	Número de estudiantes
Malo 1 – 14 puntos	81%	21
Regular 15 -17 puntos	19%	5
Bueno 18 -21 puntos	0%	0
Muy bueno 22 -25 puntos	0%	0
Total	100%	26

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 12 Resultados Pre-Test – Grupo Experimental



Fuente: Elaboración propia, (2022)

En la figura que muestra los resultados del grupo experimental, se puede observar que el 81% que corresponden a 21 estudiantes obtuvieron resultados muy bajos que corresponden al rango de malo y solo el 19% que representa 5 estudiantes calificaron como regular. Ningún estudiante alcanzó el rango de bueno.

Al igual que en el grupo de control, los resultados demuestran que los estudiantes en el grupo experimental también tienen dificultades para comprender la estructura de un ensayo argumentativo. Al evaluar sus ensayos con la rúbrica de evaluación, se observa que estos ensayos no alcanzan los estándares mínimos de calidad en términos de estructura, argumentación, claridad y corrección. La estructura de los ensayos carece de organización y claridad, algunos textos contienen solo 2 o 3 párrafos. La introducción no presenta de manera adecuada el tema y no se plantea una tesis clara. Los argumentos presentados son escasos, carecen de sustento sólido y no incluyen ejemplos, citas u otros datos relevantes para respaldar las afirmaciones. Además, no se incorpora un párrafo de refutación, el

vocabulario utilizado es limitado y se observan varios errores gramaticales y ortográficos en los ensayos. Estos problemas en conjunto contribuyen a que los ensayos del grupo experimental no cumplan con los estándares deseables en un ensayo argumentativo.

4.4.3. Resultados Generales del Pre y Pos Test

Los resultados generales obtenidos en el Pre test y Post test consideran ambos grupos; experimental y control, los cuales se detallarán mediante figuras para el análisis comparativo.

a) Resultados Generales del Pre y Post Test del grupo experimental

Antes de empezar con el análisis de resultados del Post test, es conveniente aclarar que se trabajó con el mismo material de forma virtual en la plataforma ZOOM en ambos grupos, con la única diferencia de que al grupo experimental se aplicó una metodología de escritura colaborativa digital con Google Docs, mientras que en el grupo control, los estudiantes trabajaron en forma individual.

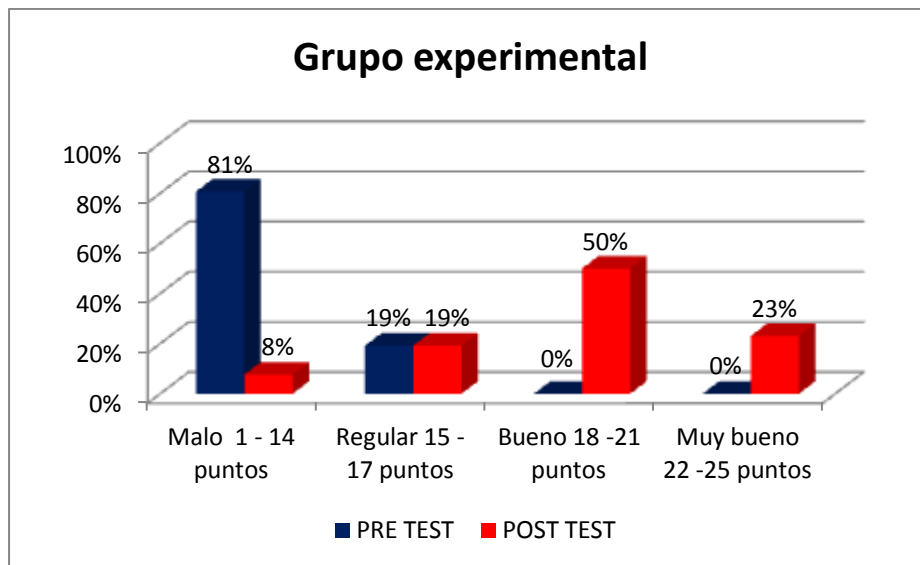
A continuación se muestran los resultados del grupo experimental obtenido de la comparación en las etapas de pre test y post test, agrupado también de acuerdo a los cuatro criterios de valoración cualitativa realizada en base a una rúbrica para ensayos argumentativos elaborados para este estudio (Ver anexo 9). De acuerdo a la rúbrica de ensayos argumentativos del presente estudio, cada parte del ensayo argumentativo se calificó sobre 5 puntos haciendo un total de 25 puntos que representa 100 puntos. Para el grupo experimental se obtuvieron los siguientes resultados realizando la comparación de los datos obtenidos en las etapas del Pre test y Post test.

Tabla 8 Resultados generales del grupo experimental

Rango de nota	Pre test		Rango de nota	Post test	
Malo 1-14 puntos	21	81%	Malo 1-14 puntos	2	8%
Regular 15-17 puntos	5	19%	Regular 15-17 puntos	5	19%
Bueno 18 -21 puntos	0	0%	Bueno 18-21 puntos	13	50%
Muy bueno 22 -25 puntos	0	0%	Muy bueno 22-25 puntos	6	23%
Total estudiantes	26		Total estudiantes	26	

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 13 Representación gráfica de los resultados generales del grupo experimental



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

En la figura que muestra los resultados del grupo experimental, se puede observar que existe un progreso significativo en los resultados obtenidos en el post test respecto a los del pre test, considerando que en este grupo se realizó la implementación del tratamiento de escritura colaborativa. Se observa que el 73 % que representa a 19 estudiantes del grupo experimental en el post test obtuvieron resultados entre bueno y muy bueno con un 50% y 23% respectivamente, demostrando la efectividad de la estrategia implementada. De la misma forma se puede observar que no existe variación en el porcentaje de estudiantes que obtuvieron resultados regulares. Sin embargo, de los estudiantes que obtuvieron resultados malos como se muestra en la figura se puede evidenciar que el porcentaje en el post test disminuye positivamente a un 8% que representa 2 estudiantes con respecto al pre test que tenía un 81% que representa a 21 estudiantes con un resultado malo.

Estos resultados demuestran que la gran mayoría de los ensayos argumentativos presentan una estructura organizada y coherente que incluyen una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión. Comunican una tesis de manera persuasiva y efectiva. Los argumentos se presentan de manera ordenada, respaldados por evidencia relevante que incluyen ejemplos, citas. También reconocen posiciones opuestas y los refutan. Los ensayos concluyen de manera efectiva, resumiendo los argumentos clave o reafirmando la tesis. Utilizan vocabulario apropiado y variado con escasos errores de gramática, ortografía y puntuación.

b) Resultados Generales del Pre y Post Test del grupo control

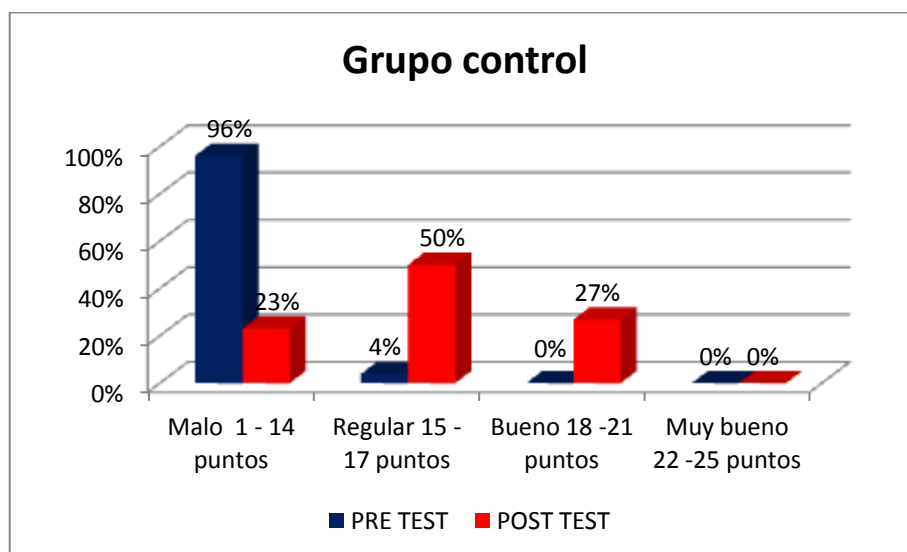
Asimismo, se presenta los resultados del grupo control obtenido de la comparación en las etapas de pre test y post test.

Tabla 9 Resultados generales del grupo control

Rango de nota	Pre test		Rango de nota	Post test	
Malo 1-14 puntos	25	96%	Malo 1-14 puntos	6	23%
Regular 15-17 puntos	1	4%	Regular 15-17 puntos	13	50%
Bueno 18-21 puntos	0	0%	Bueno 18-21 puntos	7	27%
Muy bueno 22-25 puntos	0	0%	Muy bueno 22-25 puntos	0	0%
Total estudiantes	26		Total	26	

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 14 Representación gráfica de los resultados generales del grupo control



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

De la comparación de los resultados obtenidos por el grupo de control en el pre test y post test, existe una mejora en el rendimiento de los estudiantes, la cual es menor comparado con el grupo experimental. Se puede observar que un 27 % que representa a 7 de los estudiantes del grupo control en el post test obtuvieron un resultado bueno y el 50% que representa a 13 estudiantes obtuvo un resultado regular, mostrando una mejora en el rendimiento. También se observa que el porcentaje de estudiantes con un resultado malo en el post test disminuye a un 23% comparado con el pre test que presentaba un 96% de estudiantes con un resultado malo.

Los resultados muestran que el 27% de los estudiantes escriben un ensayo argumentativo apropiado y 50% de los ensayos escritos presentan estructura organizada que incluyen una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión. Sin embargo, la tesis aun no es clara. Los argumentos son débiles, respaldados por poca evidencia relevante que incluyen pocos ejemplos e incluyen una sola cita. Reconocen posiciones opuestas en forma ambigua. Las conclusiones escasamente resumen o afirman la tesis. Utilizan vocabulario apropiado, pero en oraciones simples con varios errores de gramática, ortografía y puntuación.

c) Resultados Generales Post Test de los grupos de control y experimental

Como se puede evidenciar en las figuras precedentes, hay un mejor rendimiento de los estudiantes en el post test para ambos grupos tanto experimental y como de control comparado al pre test. Sin embargo, existe una considerable diferencia del rendimiento en

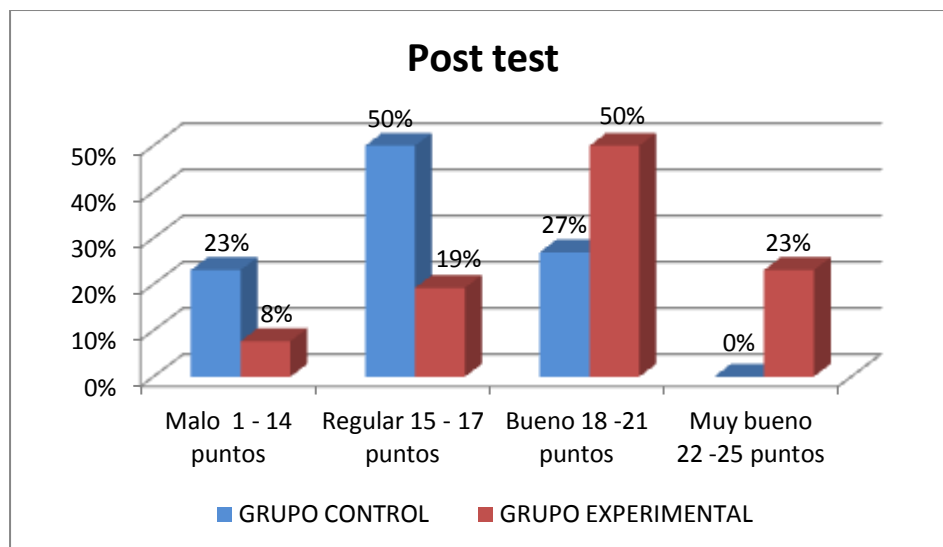
el post test del grupo experimental comparado con el grupo control que se pueden apreciar en la siguiente figura:

Tabla 10 Resultados generales Post Test de los grupos de control y experimental

Rango de nota	Post Test Grupo experimental	Post Test Grupo control	Rango de nota	Grupo control	Grupo experimental
Malo 1-14 puntos	2	6	Malo 1-14 puntos	23%	8%
Regular 15-17 puntos	5	13	Regular 15-17 puntos	50%	19%
Bueno 18-21 puntos	13	7	Bueno 18-21 puntos	27%	50%
Muy bueno 22-25 puntos	6	0	Muy bueno 22-25 puntos	0%	23%
Total	26	26	Total	100 %	100 %

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 15 Representación gráfica de los resultados generales Post Test de los grupos de control y experimental



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

En la figura se observa la comparación de los resultados obtenidos en el post test para ambos grupos; experimental y control, donde se puede evidenciar que en el grupo experimental un 23% de los estudiantes obtuvieron una calificación muy buena a diferencia del grupo control donde ningún estudiante logró esa calificación, así mismo el 50% de los estudiantes en el grupo experimental y el 27% del grupo control obtuvieron una calificación buena, también se observa que el 19% de los estudiantes del grupo experimental y el 50% del grupo control alcanzaron una calificación regular y solamente obtuvieron una calificación mala el 8% y el 23% de los estudiantes del grupo experimental y control respectivamente.

Estos resultados demuestran que los estudiantes del grupo experimental con quienes se aplicó la metodología de escritura colaborativa obtuvieron resultados significativamente mayores al del grupo control, lo que nos permite sostener que aplicar el trabajo de escritura colaborativa influye en la producción de textos argumentativos. Los estudiantes al comprometerse con el grupo y apoyarse en las fortalezas de los otros a través del aprendizaje social, se benefician más que individualmente. Pues, se ve aquí que se cumple el segundo concepto de Vigotsky que es la ZDP (Storch, 2013).

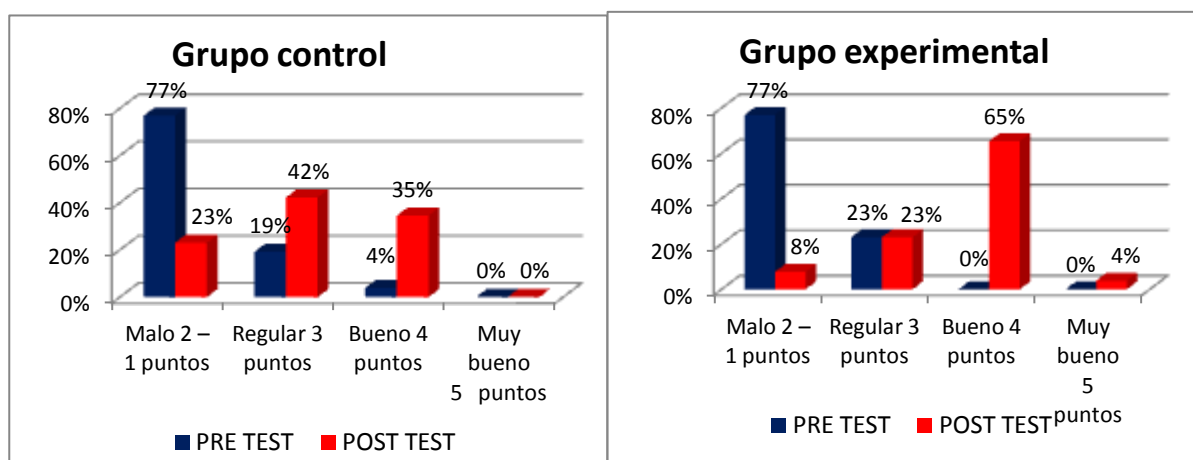
4.5. Resultados por Indicadores

A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada indicador de la prueba objetiva con sus respectivos análisis e interpretación del pre test y post test considerando ambos grupos; experimental y control.

Primer Indicador (Párrafo Introdutorio)

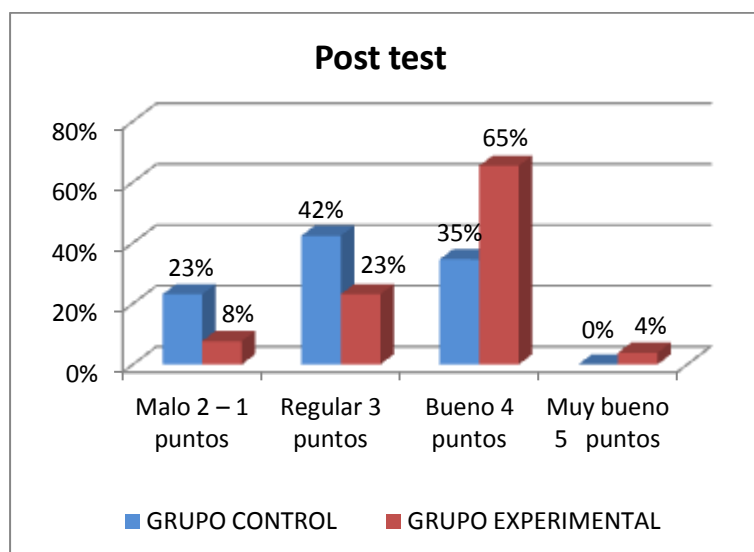
Para el primer indicador de la prueba objetiva referido al Párrafo introductorio, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 16 Resultados del primer indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura N° 17 Resultados del primer indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

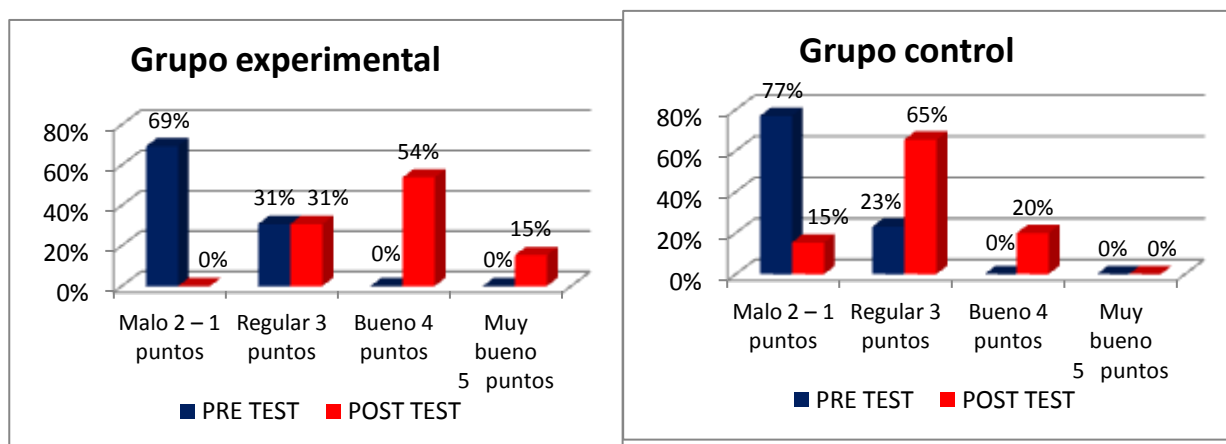
De los resultados obtenidos para el primer indicador - Párrafo introductorio, se puede evidenciar que aplicada la estrategia de escritura colaborativa, 69% de los estudiantes del grupo experimental obtienen una calificación entre buena y muy buena, con un 64% y 4% respectivamente, a diferencia del grupo control donde únicamente el 35% obtiene una calificación buena y ningún estudiante obtiene una calificación muy buena.

Estos resultados muestran que los estudiantes que alcanzaron el rango bueno y muy bueno, conocen la estructura del ensayo argumentativo. Los párrafos introducción incluyen oración de apertura, información relevante de antecedentes y una tesis clara y precisa.

Segundo Indicador (Párrafos de apoyo –constituyen el cuerpo)

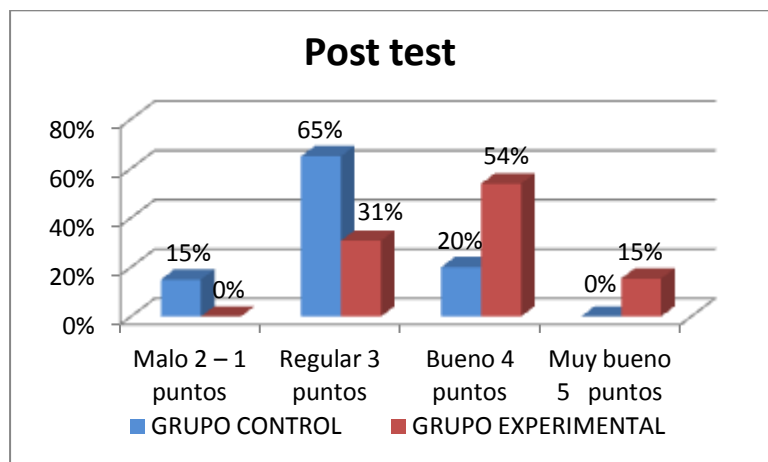
Para el segundo indicador de la prueba objetiva respecto a los párrafos de apoyo (cuerpo), se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 18 Resultados del segundo indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 19 Resultados del segundo indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

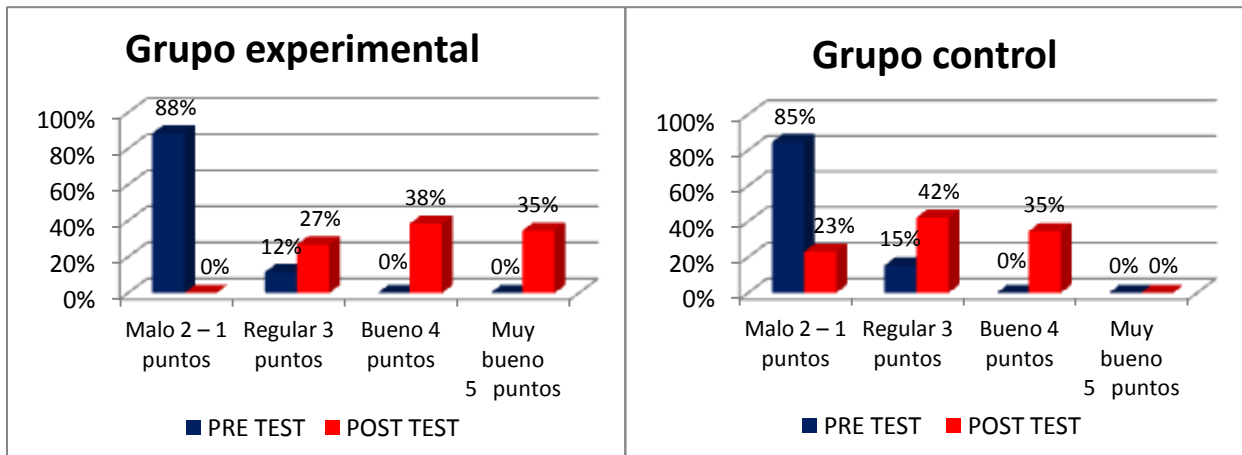
De los resultados obtenidos para el segundo indicador Párrafos de apoyo(cuerpo), se puede evidenciar que, aplicada la estrategia de escritura colaborativa, 54% de los estudiantes del grupo experimental obtienen una calificación buena y 15% una calificación muy buena, a diferencia del grupo control donde únicamente el 20% obtiene una calificación buena y ningún estudiante obtiene una calificación muy buena.

Se nota que la organización de los puntos de argumentación a la tesis del ensayo fueron elaborados de mejor manera por el grupo experimental. Los argumentos se presentan de manera ordenada, respaldados por evidencia relevante que incluyen ejemplos, citas y también reconocen posiciones opuestas y los refutan.

Tercer Indicador (Párrafo Conclusivo)

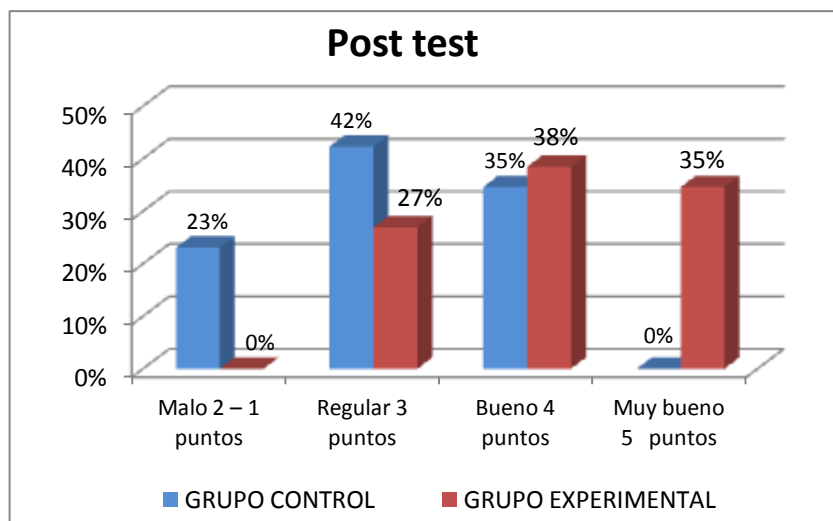
Para el tercer indicador de la prueba objetiva respecto al Párrafo Conclusivo, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 20 Resultados del tercer indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 21 Resultados del tercer indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

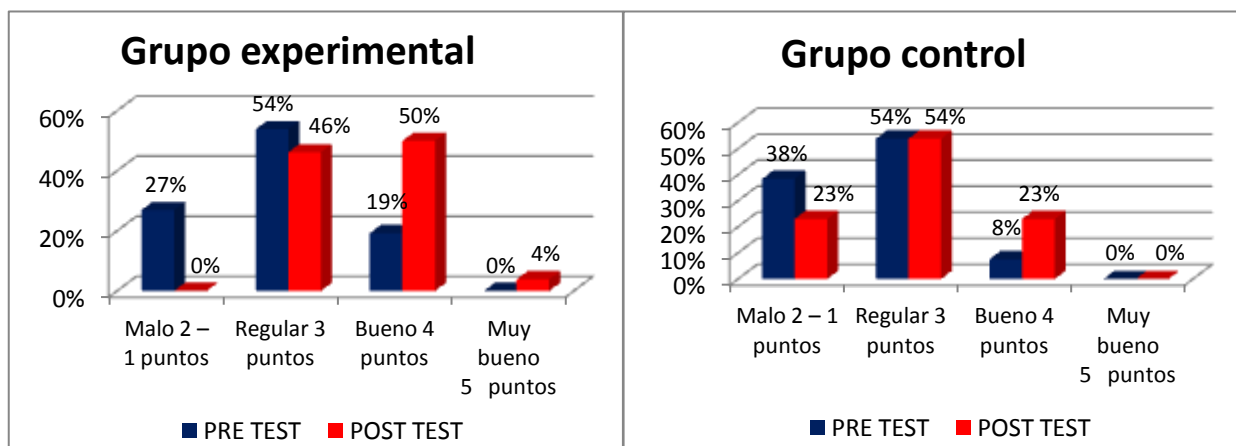
De los resultados obtenidos para el tercer indicador Párrafo Conclusivo, se puede evidenciar que aplicada la estrategia de escritura colaborativa, 38% de los estudiantes del grupo experimental obtienen una calificación buena y 35% una calificación muy buena, a diferencia del grupo control donde solo el 35% obtiene una calificación buena y ningún estudiante obtiene una calificación muy buena.

Los estudiantes que alcanzaron el rango de bueno y muy bueno, concluyen los ensayos de manera efectiva, resumiendo los argumentos principales o reafirmando la tesis. También, dan una opinión y/o hacen una predicción.

Cuarto Indicador (Vocabulario – competencia léxica)

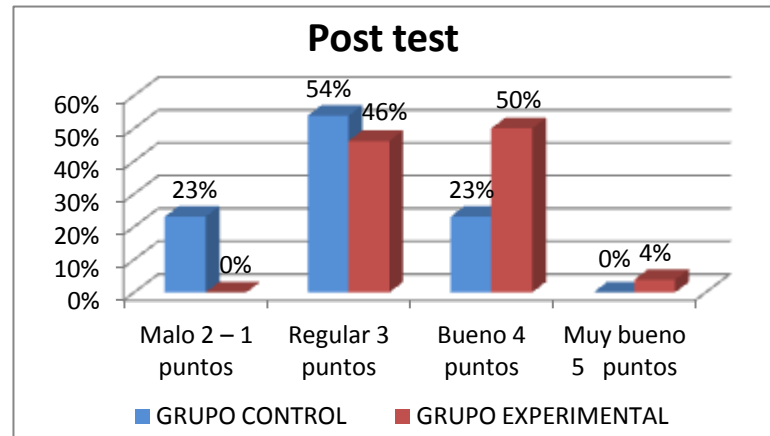
Para el cuarto indicador de la prueba objetiva respecto al uso de vocabulario que hace referencia a la competencia léxica, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 22 Resultados del cuarto indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 23 Resultados del cuarto indicador de los grupos control y experimental en la etapas post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

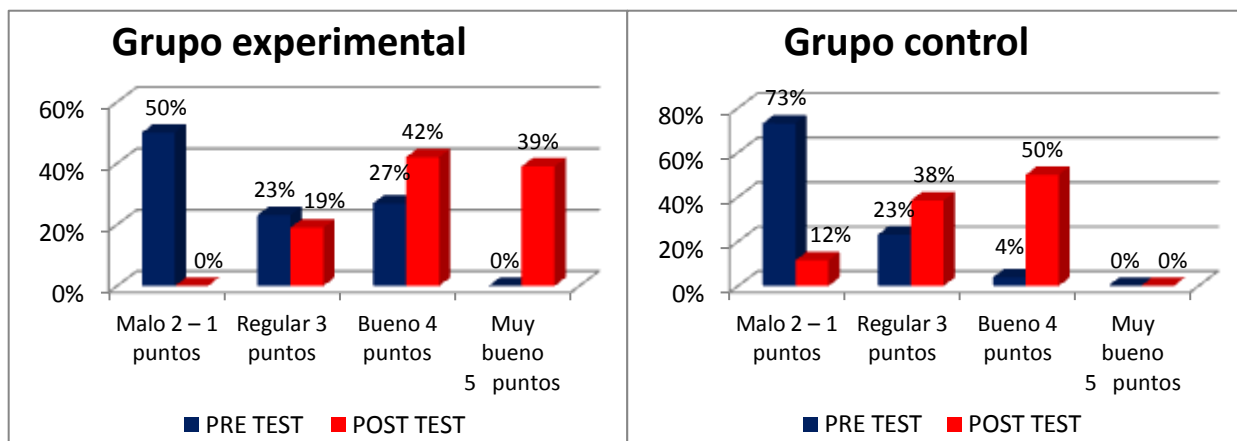
De los resultados obtenidos para el cuarto indicador con respecto al uso de vocabulario, misma que es la competencia léxica del estudiante referente al tema de la prueba, se puede evidenciar que aplicada la metodología de escritura colaborativa, 54% de los estudiantes del grupo experimental obtienen una calificación entre buena y muy buena, con un 50% y 4% respectivamente, a diferencia del grupo control donde únicamente el 23% obtiene una calificación buena y ningún estudiante obtiene una calificación muy buena.

Los estudiantes que alcanzaron el rango bueno utilizan vocabulario apropiado y variado respecto al tema. Se observa que en la escritura colaborativa se da una cognición colectiva donde los estudiantes refuerzan y aprenden diferentes aspectos del idioma como vocabulario, gramática, etc, como indica Strobl. (2014)

Quinto Indicador (Gramática – competencia sintáctica, Puntuación y Ortografía)

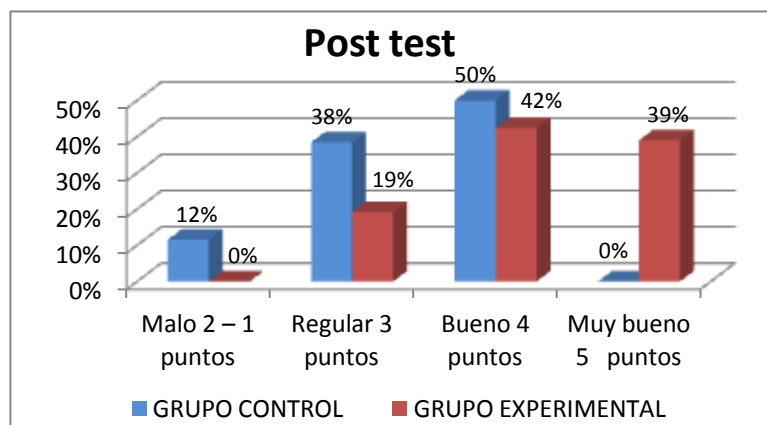
Para el quinto indicador de la prueba objetiva respecto a la Gramática empleada – que hace referencia a la competencia sintáctica del estudiante, puntuación y ortografía, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 24 Resultados del quinto indicador de los grupos control y experimental en las etapas pre test y post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 25 Resultados del quinto indicador de los grupos control y experimental en la etapa post test



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

De los resultados obtenidos para el quinto indicador: Gramática – que se refiere a la competencia sintáctica del estudiante, Puntuación y Ortografía, se puede evidenciar que aplicada la estrategia de escritura colaborativa, 39% de los estudiantes del grupo experimental obtienen una calificación muy buena y 42% una calificación buena, mientras que en el grupo control el 50% obtiene una calificación buena y ningún estudiante obtiene una calificación muy buena.

Los resultados muestran que los estudiantes que alcanzaron el rango de bueno y muy bueno, utilizan oraciones complejas que varían en estructura y longitud con escasos errores de puntuación y ortografía. En estudios similares de escritura colaborativa que se realizaron, Storch (2013) también menciona que los estudiantes que participaron en este tipo de actividades reportaron en una entrevista posterior a la actividad que aprendieron bastante de esa experiencia, sobre el proceso de escritura y la revisión del texto. Eso se debe a la retroalimentación que reciben de compañeros con conocimientos más sólidos en el idioma.

4.6. Análisis de los resultados respecto a la variable independiente

A continuación se presentan los resultados e interpretación del tercer objetivo específico del estudio que es determinar el grado de cooperación que los estudiantes recibieron en la escritura colaborativa empleando la herramienta colaborativa digital. Para lo cual, se aplicó una encuesta con tres preguntas a los estudiantes del grupo experimental, quienes son los directos usuarios de la aplicación de la escritura colaborativa digital (Ver anexo 18).

Indicador 1

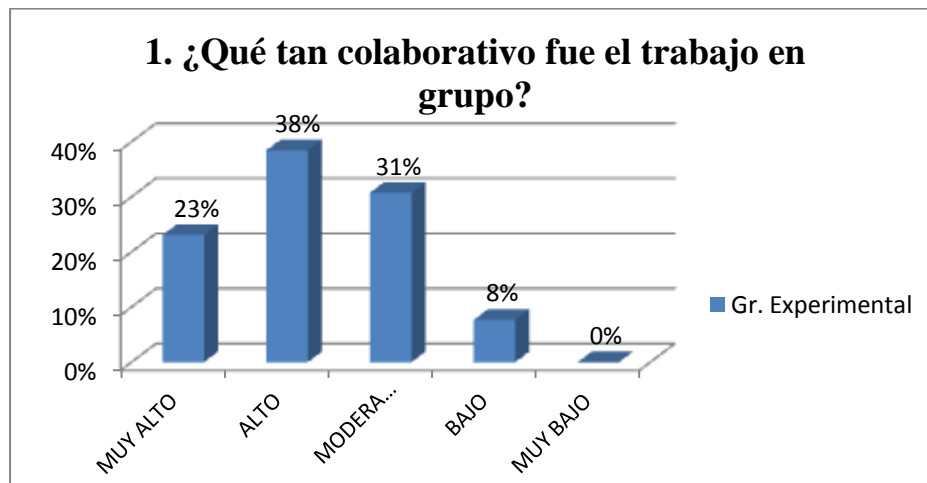
El primer indicador hace referencia al trabajo colaborativo que es la esencia del estudio.

Tabla N° 11 Trabajo Colaborativo

Trabajo Colaborativo		
Grupo experimental post test 26 estudiantes		
Rango de colaboración	Número de estudiantes	Gr. Experimental
Muy alto	6	23%
Alto	10	38%
Moderado	8	31%
Bajo	2	8%
Muy bajo	0	0%

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 26 Trabajo Colaborativo



Fuente: Elaboración propia, (2022)

De los resultados obtenidos para el primer indicador con respecto al trabajo colaborativo, 61 % de los estudiantes del grupo experimental afirman que el trabajo colaborativo fue alto y muy alto, con un 38% y 23% respectivamente. El 31% de los estudiantes creen que el trabajo colaborativo fue moderado, y solamente el 8% de los encuestados piensan que fue bajo. Estos resultados son altamente significativos y evidencian que la escritura colaborativa tiene efectos positivos en la producción de ensayos en el idioma inglés.

Indicador 2

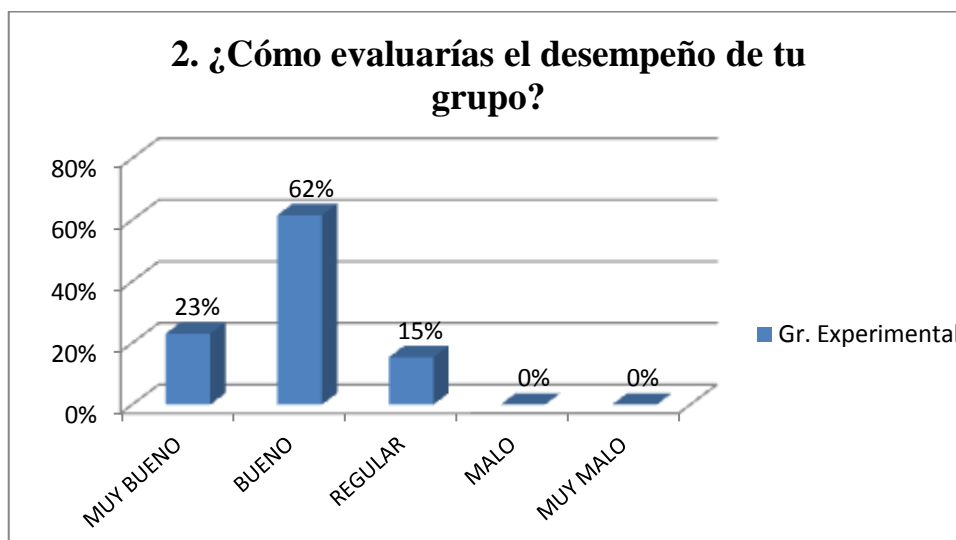
El segundo indicador está relacionado con la evaluación del desempeño de grupo en la escritura colaborativa digital.

Tabla 12 Evaluación del desempeño de grupo

Evaluación del desempeño de grupo		
Grupo Experimental		
Post Test		
26 estudiantes		
Rango de desempeño	Número de estudiantes	Gr. Experimental
Muy bueno	6	23%
Bueno	16	62%
Regular	4	15%
Malo	0	0%
Muy malo	0	0%

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 27 Evaluación del desempeño de grupo



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Los resultados obtenidos para el segundo indicador referente al desempeño de grupo fueron contundentes. El 85 % de los estudiantes del grupo experimental califican el desempeño de su grupo como bueno y muy bueno, con un 62% y 23% respectivamente. El 15% de los estudiantes evalúa el desempeño de su grupo como regular. Estos resultados son muy alentadores y positivos respecto al trabajo que se realizó. Se concluye que la colaboración fue efectiva, hubo buena comunicación y lograron la consecución de objetivos con el trabajo en equipo.

Indicador 3

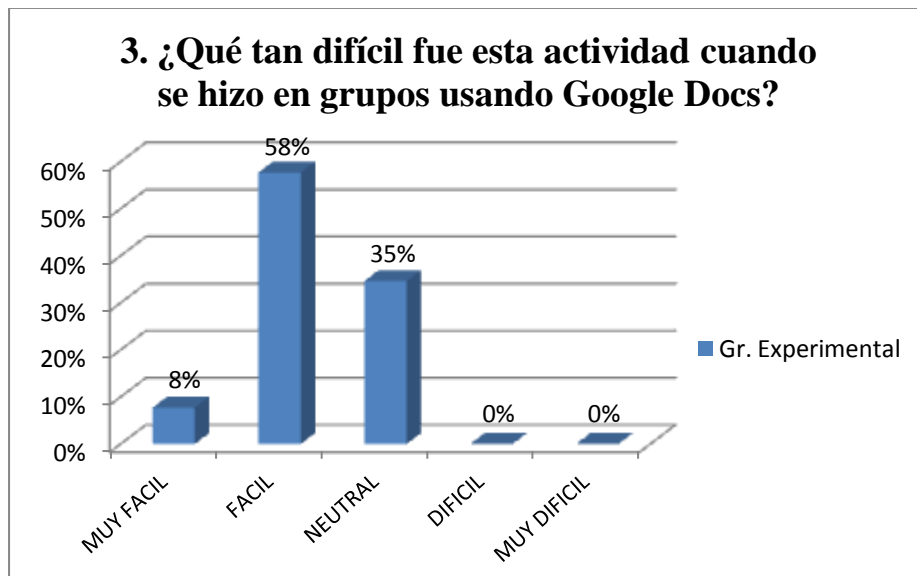
El tercer indicador es referente al uso de la herramienta tecnológica Google Docs, medio por el cual se desarrolló la composición de los ensayos argumentativos en forma colaborativa en el idioma inglés.

Tabla 13 Uso de la herramienta tecnológica Google Docs

Uso de la herramienta tecnológica Google Docs		
Grupo experimental		
Post test		
26 estudiantes		
Nivel de dificultad	Número de estudiantes	Gr. Experimental
Muy fácil	2	8%
Fácil	15	46%
Neutral	9	46%
Difícil	0	0%
Muy difícil	0	0%

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 28 Uso de la herramienta tecnológica Google Docs



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Los resultados obtenidos para el tercer indicador referente al uso de la herramienta digital Google Docs fueron positivos. El 66 % de los estudiantes del grupo experimental

afirman que la herramienta digital Google Docs fue fácil y muy fácil, con un 58% y 8% respectivamente. El 35% de los estudiantes creen que el uso de esta herramienta fue neutral.

Estos resultados nos muestran que los estudiantes no tuvieron problemas para escribir los ensayos en forma colaborativa empleando esta herramienta tecnológica. También, en un estudio realizado sobre escritura colaborativa por Kessler et al (2012), en una encuesta posterior a la actividad, los resultados mostraron la valoración positiva de esta herramienta digital colaborativa por los estudiantes justamente por los beneficios y la practicidad que Google Docs ofrece para realizar un trabajo colaborativo.

4.7. Autoevaluación en la escritura colaborativa

Asimismo, con el fin de conocer el desarrollo de la variable independiente, se realizó una encuesta de autoevaluación a los estudiantes del grupo experimental en la aplicación Google Forms. Para esta etapa de la fase 3, al culminar el tratamiento, se tomó en cuenta un parámetro de cuatro indicadores en la autoevaluación. Dichos indicadores se presentaron a los estudiantes al principio del tratamiento en una rúbrica de escritura colaborativa diseñada para el presente estudio (ver anexo 20).

Indicador 1

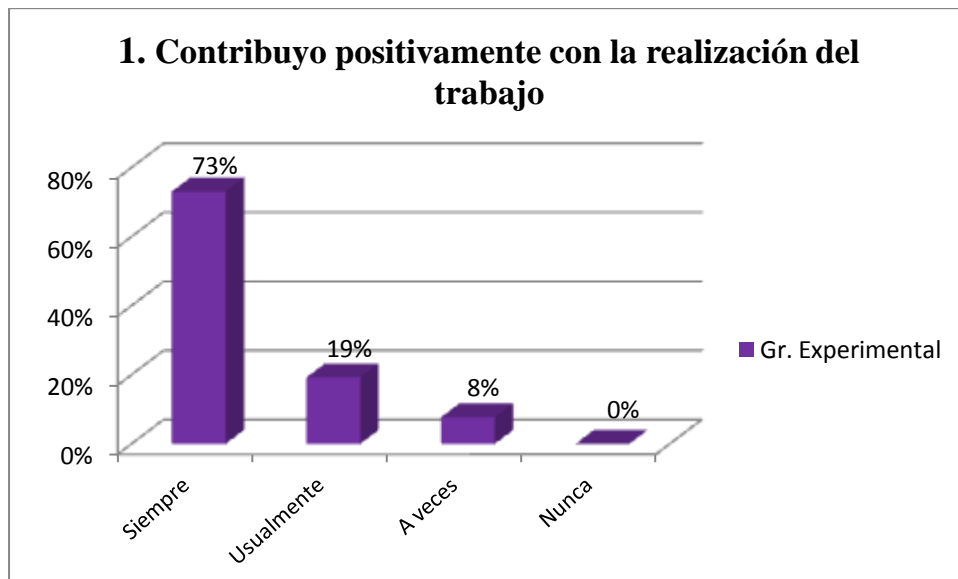
El primer indicador es referente a la responsabilidad individual y compartida en la composición de los ensayos argumentativos en forma colaborativa en el idioma inglés.

Tabla 14 Responsabilidad individual y compartida

Responsabilidad individual y compartida		
Grupo experimental		
Post test		
26 estudiantes		
Frecuencia	Número de estudiantes	Gr. Experimental
Siempre	19	73%
Usualmente	5	19%
A veces	2	8%
Nunca	0	0%

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 29 Responsabilidad individual y compartida



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

De los resultados obtenidos para el primer indicador referente a la responsabilidad individual y compartida, el 73% de los estudiantes que participaron en el grupo experimental respondieron que siempre contribuyeron positivamente con la realización del trabajo. Este porcentaje alto no es de extrañarse, ya que todos los estudiantes del grupo tenían roles que cumplir para el desarrollo del trabajo. El 19% de los estudiantes respondieron que también contribuyeron usualmente.

Indicador 2

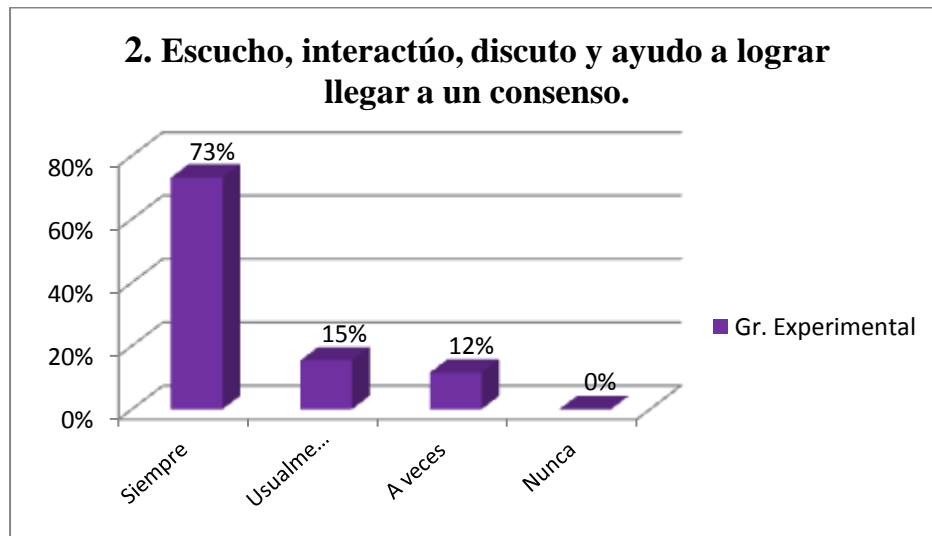
El segundo indicador es sobre la interacción social que cada estudiante sostuvo en el trabajo en grupo para la elaboración de los ensayos en el idioma inglés.

Tabla 15 Interacción social

Interacción social		
Grupo experimental Post test 26 estudiantes		
Frecuencia	Número de estudiantes	Gr. Experimental
Siempre	19	73%
Usualmente	4	15%
A veces	3	12%
Nunca	0	0%

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 30 Interacción social



Fuente: Elaboración propia, (2022)

Interpretación

De los resultados obtenidos para el segundo indicador referente a la interacción social, el 73% de los estudiantes del grupo experimental afirmaron que siempre escucharon, interactuaron, discutieron y ayudaron a lograr llegar a un el 15% de los estudiantes lo hacía usualmente. Este resultado es natural, ya que todos los estudiantes que aprenden el idioma inglés en el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) están acostumbrados a trabajar en parejas y en grupos, dado que se trata de aprender un idioma, el cual se aprende mediante la comunicación. Solamente un 12% de los estudiantes respondieron que a veces tomaron parte de la interacción social. Este porcentaje también es comprensible, ya que no todos los estudiantes son extrovertidos y algunos lo hacen con cierta timidez.

Indicador 3

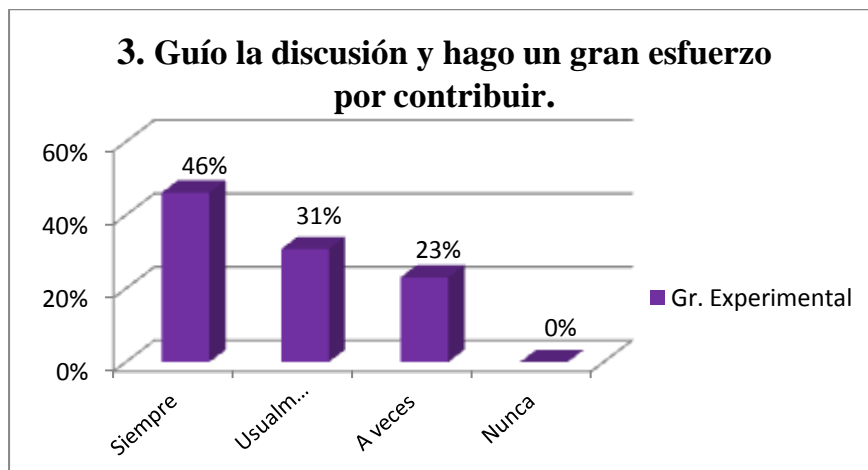
El tercer indicador es referente a la contribución que cada estudiante hizo para la culminación del trabajo y objetivo final del grupo.

Tabla 16 Contribuciones

Contribuciones		
Grupo experimental Post test 26 estudiantes		
Frecuencia	Número de estudiantes	Gr. Experimental
Siempre	12	46%
Usualmente	8	31%
A veces	6	23%
Nunca	0	0%

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 31 Contribuciones



Fuente: Elaboración propia, (2022)

De los resultados obtenidos para el tercer indicador referente a contribuciones al trabajo, el 46% de los estudiantes del grupo experimental respondieron que guiaron la discusión e hicieron un gran esfuerzo por contribuir al grupo. Este porcentaje no es tan alto como los anteriores indicadores, ya que los estudiantes que tienen un mejor dominio del idioma tienden a liderar y guiar al grupo. Sin embargo, el 31% respondió que lo hacía usualmente, seguido de un 23% que contribuyó a veces. Se puede comprender que este último porcentaje de estudiantes hizo un esfuerzo por contribuir a pesar de no tener el mismo dominio del idioma de sus pares.

Indicador 4

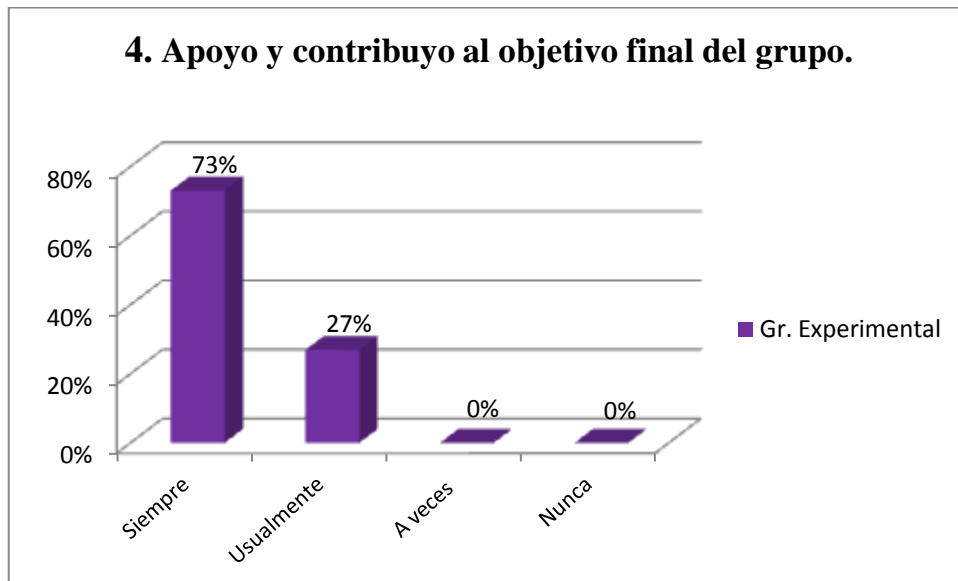
El cuarto indicador es acerca del trabajo en equipo, característica esencial en este tipo de trabajos colaborativos.

Tabla 17 Trabajo en equipo

Trabajo en equipo		
Grupo experimental		
Post test		
26 estudiantes		
Frecuencia	Número de estudiantes	Gr. Experimental
Siempre	19	73%
Usualmente	7	27%
A veces	0	0%
Nunca	0	0%

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Figura 32 Trabajo en equipo



Fuente: Elaboración propia, (2022)

De los resultados obtenidos para el cuarto indicador referente a trabajo en equipo, el 73% de los estudiantes del grupo experimental afirmaron que siempre apoyaron y contribuyeron al objetivo final del grupo. Este porcentaje no es sorprendente, ya que todos los estudiantes del grupo estaban asignados a escribir un párrafo del ensayo. Esto para asegurar la participación de todos los miembros del grupo. El 27% de los estudiantes respondió que lo hizo usualmente porque tal vez no apoyaron o contribuyeron en todas las etapas de la realización del trabajo.

Resultados de la observación

Con respecto a los resultados derivados de la observación de las actividades llevadas a cabo por el grupo experimental durante el estudio, se diseñó una ficha de observación para realizar un seguimiento detallado de las tareas asignadas en cada fase del proceso de redacción de los ensayos. Se constató que todos los grupos cumplieron de manera integral con las instrucciones establecidas para las actividades (Ver anexo 14).

Utilizando la función de historial de revisiones de Google Docs, se pudo examinar las contribuciones y ediciones individuales de cada estudiante en el grupo, lo que facilitó brindar retroalimentación tanto a nivel individual como grupal (Ver anexo 16).

Adicionalmente, se desarrolló una rúbrica específica para evaluar el desempeño de cada grupo durante el proceso de escritura colaborativa en el grupo experimental. Esta rúbrica abarcó cuatro criterios esenciales: responsabilidad individual y compartida, interacción social, nivel de colaboración y roles dentro del grupo (Ver anexo 12). Todas las sesiones fueron monitoreadas, evidenciando que se completaron con éxito todas las tareas asignadas. Además, se observó un aumento significativo en la participación y colaboración entre los estudiantes, impulsado por el uso de plataformas tecnológicas. Este incremento se reflejó en una mayor frecuencia de interacciones, revisiones mutuas y discusiones a lo largo del proceso de escritura, culminando en una mejora en la calidad de los ensayos argumentativos producidos por los estudiantes del grupo experimental.

4.8. Comprobación de hipótesis

4.8.1. La Prueba T - Student

Esta es una de las pruebas estadísticas que se emplea para evaluar si hay una diferencia significativa entre dos grupos con relación a sus medias en una variable. De acuerdo a Hernandez (2014), la prueba t se basa en una distribución muestral o población de diferencia de medias conocida como la distribución t de Student que se identifica por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de t, dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan. Cuanto mayor número de grados

de libertad se tengan, la distribución t de Student se acercará más a ser una distribución normal y usualmente, si los grados de libertad exceden los 120, la distribución normal se utiliza como una aproximación adecuada de la distribución t de Student.

Entonces, la prueba t de Student nos permite comparar y evaluar los resultados de dos grupos independientes en una variable y ver si esta diferencia es significativa en un estudio experimental. Para lo cual, se toma en cuenta los resultados finales de las pruebas, los promedios, más la desviación estándar del grupo experimental y control (Ver anexo 23).

A continuación, la prueba t – Student nos muestra que la metodología de escritura colaborativa mediada por una herramienta tecnológica en la elaboración de ensayos en el idioma inglés, implementada en el presente estudio, fue efectiva.

Figura 33 Fórmula de la prueba T

$$T = \frac{(\underline{X}_1 - \underline{X}_2) - d_0}{\sqrt{s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2}}$$

X_1 = media del grupo experimental

X_2 = media del grupo control

s_1 = desviación estándar del grupo experimental

s_2 = desviación estándar del grupo control

n_1 = tamaño del grupo experimental

n_2 = tamaño del grupo control

d_0 = diferencia de medias

En virtud del estudio, se muestra la prueba de hipótesis para la comparación de medias del grupo experimental y grupo de control posterior al tratamiento, para lo cual se presenta la siguiente hipótesis del estudio:

Hi: La escritura colaborativa mediada por herramientas tecnológicas tiene una influencia significativa en la producción de ensayos argumentativos por los estudiantes de inglés del nivel B2 del CETI.

Formulación de hipótesis:

u_1 = media de las calificaciones del primer grupo

u_2 = media de las calificaciones del segundo grupo

H_0 = hipótesis nula

H_1 = hipótesis alterna

$H_0: u_1 = u_2$, nos muestra que no existe una diferencia estadísticamente significativa

entre los promedios de notas de ambos grupos: experimental y control.

$H_1: u_1 > u_2$, nos muestra que sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre los promedios de notas de los dos grupos. Es decir, el primer grupo tiene un promedio mayor que el segundo grupo.

Nivel de significancia

Para Hernandez (2014: 302), el nivel de significancia se refiere al nivel de probabilidad de un error en que el investigador podría incurrir. El nivel de significancia de 0.05 implica que el investigador tiene 95% de seguridad para generalizar sin equivocarse y sólo el 5% en contra.

$$\alpha = 5\% = 0.05$$

Tabla 18 Estadístico de prueba t-student para una diferencia de medias con varianza desconocida y diferente

	Valor
Alfa	0,05
Grados de libertad	49
Estadístico t (Calculado)	4,81
Estadístico t (tablas)	1,68
p-valor	0,00+

Fuente: Elaboración propia, (2022)

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede evidenciar que el estadístico calculado o de prueba es mayor que el valor t de tablas (se encuentra en la región crítica), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Así, se concluye que el promedio de calificaciones del grupo experimental es mayor que el promedio de calificaciones del grupo control a un nivel de significancia del 5%. Este último resultado obtenido demuestra que el tratamiento es efectivo.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados de la prueba t – Student respecto a los promedios de las calificaciones de los grupos: experimental y control. Procesando los datos, se obtuvo la desviación estándar de forma independiente y los grados de libertad se calcularon de acuerdo al número de estudiantes de los dos grupos.

Tabla 19 Resultados de la t – Student

Grupo	Promedio	Desviación estándar	Grados de libertad	T-Student	Nivel de confianza 95%
Experimental	19,23	3,06	49	4,81	1,68
Control	15,38	2,68			

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Como se observa en el cuadro, el dato de la prueba t – Student es superior en cuanto al nivel de confianza del 95%. Estos resultados obtenidos demuestran que el tratamiento es realmente significativo. Es decir, la metodología empleada de escritura colaborativa mediada por herramientas tecnológicas en la elaboración de ensayos en el idioma inglés fue efectiva, pues influye favorablemente a un mejor rendimiento de los estudiantes en la composición de ensayos argumentativos, ya que el promedio general de 19,23 llega a un nivel bueno en la rúbrica de ensayos argumentativos. La presentación de fórmulas para la obtención de los resultados se encuentra en el anexo 23.

El presente trabajo está refrendado por Nguyen (2019), quién realizó un estudio sobre escritura colaborativa y Mercado (2018) quienes realizaron estudios sobre trabajo colaborativo, cuyos resultados obtenidos también muestran la efectividad del trabajo colaborativo ya que los participantes al trabajar en forma colaborativa progresaron sustancialmente.

4.9. Discusión respecto al logro del Objetivo General

Al evaluar los resultados obtenidos después de la aplicación del tratamiento se determina que el nivel de influencia de la escritura colaborativa mediada por herramientas

digitales en la composición de ensayos argumentativos es significativo. Puesto que el 73 % que representa a 19 estudiantes del grupo experimental, en el post test obtuvieron resultados entre bueno y muy bueno, demostrando la efectividad de la estrategia implementada, en contraste al 27% que representan a 7 estudiantes solamente del grupo control que calificaron como bueno.

Estos resultados demuestran que los ensayos argumentativos que califican como bueno y muy bueno presentan una estructura organizada y coherente que incluyen una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión. Comunican una tesis clara y efectiva. Los argumentos se presentan de manera ordenada, respaldados por evidencia relevante que incluyen ejemplos, citas. También reconocen posiciones opuestas y los refutan. Los ensayos concluyen de manera efectiva, resumiendo los argumentos clave o reafirmando la tesis. Utilizan vocabulario apropiado y variado con escasos errores de gramática, ortografía y puntuación.

Los resultados finales nos muestran que al emplear la escritura colaborativa digital influye favorablemente en la redacción de ensayos argumentativos en el idioma inglés de estudiantes de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

CAPITULO V

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Antecedentes

En este último tiempo la tecnología se ha impuesto en el campo educativo de manera determinante cambiando e imponiendo nuevas formas y estrategias de aprendizaje que marcan una tendencia hacia los ambientes virtuales de aprendizaje. El trabajo colaborativo cobra importancia desde la percepción de que realizar un trabajo en equipo resulta altamente positivo en el logro de los objetivos de aprendizaje. Asimismo, esta metodología de trabajo colaborativo en entornos virtuales capacita a los estudiantes en una competencia básica no solamente en su vida académica sino también profesional (Ruíz, Martínez, & Galindo, 2015).

En el aprendizaje de un idioma extranjero, el trabajo colaborativo cobra bastante relevancia ya que promueve la interacción entre pares que no solo ayuda el aprendizaje de nuevos contenidos sino que también facilita el desarrollo del idioma mismo. Del mismo modo, la escritura colaborativa es beneficiosa y productiva para el estudiante ya que al interactuar con sus pares en el idioma meta aprende más y se apoya en la fortaleza de sus compañeros para finalizar el trabajo en común (Storch, 2013).

En el presente estudio se realizó una investigación cuasi experimental, en el cual se manipula deliberadamente una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes (Hernandez, 2014). De esta manera la investigación se lleva a cabo en los módulos de inglés avanzado inglés 6.2 en el último bimestre de la gestión del año 2021 del programa de inglés en el Centro de Enseñanza y Traducción de

Idiomas (CETI). La presente propuesta fue validada por expertos con grado de maestría en el área de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera (Ver anexo 21).

5.2. Métodos o estrategias de aplicación

5.2.1. Fases y objetivos de método o estrategia

Con la finalidad de desarrollar un ensayo argumentativo óptimo mediante la escritura colaborativa se divide la propuesta en tres fases:

Fase 1. Evaluación de la producción de ensayos argumentativos realizados por los estudiantes del grupo control y experimental.

Fase 2. Aplicación de la escritura colaborativa incorporando recursos tecnológicos.

Fase 3. Evaluación del producto final de la producción de ensayos argumentativos realizados por los estudiantes del grupo control y experimental

5.2.1.2. FASE 1: Evaluación del conocimiento inicial

a) Objetivo

El objetivo de la primera fase es determinar el conocimiento inicial sobre la redacción de un ensayo argumentativo, el cual es un punto referente de partida para la aplicación de la propuesta de intervención. En tal sentido, se realiza la aplicación del Pre-test propuesto al grupo control y grupo experimental (Ver anexo 4).

b) Procedimiento

En esta primera etapa se determina el nivel inicial de conocimientos sobre la redacción de un ensayo argumentativo, para ello se realizan las siguientes actividades.

- Se determina la muestra no probabilística por conveniencia. Se trabaja con dos

paralelos en diferentes horarios del mismo nivel 6.2. Ambos paralelos tienen a la misma docente (investigadora). Grupo control de 26 estudiantes y el grupo experimental también de 26 estudiantes.

- Se aplica el pre-test a ambos grupos (control y experimental) para determinar el grado de conocimiento inicial sobre la redacción de un ensayo argumentativo.

Cuadro N° 16 Procedimiento 1ra fase

Prueba	Descripción de la prueba	Instrumento	Tiempo	Criterios de Evaluación
Pre-test	Se provee al estudiante de un artículo determinado con un tema que ellos estén familiarizados. Luego, se le pide al estudiante que escriba un ensayo argumentativo sobre el tema del artículo.	Prueba objetiva	45 minutos	Rúbrica de ensayos argumentativos en el idioma inglés.

Fuente: Elaboración propia, (2022)

El cuadro N°28 muestra el procedimiento de implementación de la primera fase, el instrumento utilizado es una prueba objetiva (Ver anexo 4). Se pide a los estudiantes de ambos paralelos que escriban un ensayo argumentativo sobre un tema determinado. Escribir un ensayo argumentativo no es nuevo para ellos, ya que empezaron con este tipo de ensayos en el módulo anterior. Después de la prueba, se realiza una evaluación cualitativa y cuantitativa utilizando una rúbrica para ensayos argumentativos que se elaboró para el presente estudio.

5.2.1.3. FASE 2: Aplicación de la escritura colaborativa incorporando recursos tecnológicos

a) Objetivo

El objetivo de esta propuesta es fomentar el desarrollo de habilidades de redacción y pensamiento crítico a través de la escritura colaborativa integrando tecnologías de la información, Zoom, Google Classroom, Google Docs, Kaizena, y el uso de una rúbrica como criterio de evaluación en sus diferentes dimensiones del ensayo argumentativo.

b) Metodología

En la presente propuesta, la metodología que se emplea es el Enfoque Comunicativo que promueve la interacción y el uso de tareas y actividades significativas en la instrucción de idiomas. Este enfoque se centra en involucrar a los estudiantes en la comunicación, permitiéndoles desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de interactuar en el idioma objetivo. Su característica principal radica en el trabajo en parejas y grupos, donde los estudiantes no solo tienen más oportunidades de utilizar el idioma meta, sino que también producen más, dado que se sienten más cómodos al dar y recibir retroalimentación de sus compañeros. En consecuencia, se respalda la elección de llevar a cabo actividades de escritura colaborativa desde una perspectiva pedagógica (Storch, 2013). También se aplican diversas técnicas de aprendizaje colaborativo (TAC) propuestas por Barkley et al. (2005). Finalmente, se incorpora tanto la evaluación formativa como sumativa en todo el proceso de escritura colaborativa. Las actividades se supervisan y evalúan utilizando listas de verificación, guías de observación y rúbricas.

c) Procedimiento

Para la aplicación de la escritura colaborativa mediada por una herramienta digital, se proponen 8 sesiones. Primeramente, se inicia con una sesión de capacitación del uso de TIC para las siguientes actividades (Ver anexo 5). Seguidamente, se conforman 7 grupos de (5 grupos de 4 estudiantes y 2 grupos de 3 estudiantes). Una vez que los grupos están conformados (Ver anexo 6), se les explica sobre el procedimiento del trabajo, se presenta y explica la rúbrica de ensayos argumentativos y la rúbrica del desempeño en la escritura colaborativa (Ver anexos 7,8). Seguidamente, los estudiantes empiezan a trabajar en la elaboración de ensayos en grupos por medio de herramientas colaborativas como Google Docs y Zoom. En esta fase de tratamiento, se opta por el enfoque de proceso en la escritura de ensayos y se propone trabajar en dos ensayos argumentativos siguiendo las diferentes etapas (pre-writing, writing, revising, editing) del proceso de composición de un ensayo argumentativo en el idioma inglés.

Como parámetro de evaluación de los ensayos escritos por los estudiantes tanto del grupo control como experimental, se emplea una rúbrica analítica que está alineada con los objetivos del curso y el presente estudio (Ver anexo 9). La rúbrica evalúa las diferentes características del ensayo argumentativo y se le atribuye un valor que determinará los logros alcanzados. Por otro lado, los estudiantes en el CETI están familiarizados a ser evaluados mediante rúbricas tanto en la producción oral como escrita. Cada sesión es monitoreada por la docente (Ver anexo 10) y evaluada con la ayuda de una ficha de observación (Ver anexo 11,12). El desarrollo de los ensayos es revisado por todos los miembros del grupo empleando una ficha de verificación en la escritura (self-check list) (Ver anexo 13). Cada etapa del proceso de un ensayo también es evaluada por la docente

con una ficha de observación del proceso de redacción de ensayos (Ver anexo 14) y otra ficha de observación en la escritura colaborativa. Asimismo, se provee la respectiva retroalimentación inmediata durante el monitoreo y visitas a los grupos que trabajan en línea y posteriormente con una herramienta tecnológica como es KAIZENA (Ver anexo 15). Finalmente, los ensayos escritos por los grupos son publicados en la plataforma PADLET para que todos los estudiantes de todos los grupos puedan leer sus trabajos finales y comentar sobre los mismos (Ver anexo 17).

En el siguiente cuadro se presenta un resumen del procedimiento de la segunda fase, donde se puede observar que los estudiantes usan herramientas tecnológicas desde la primera sesión hasta la última sesión con la publicación de los ensayos en la plataforma PADLET.

Cuadro N° 17 Procedimiento segunda fase

Sesión	Actividad	Técnicas de aprendizaje colaborativo o utilizadas	Recursos tecnológicos	Modalidad	Duración
1°	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación sobre el uso y las características de Google Docs, Kaizena • Actividad de PRUEBA de escritura colaborativa en Grupos de 4. 	TAC 3 TAC 27 TAC 28 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs Kaizena	Virtual	1 hora y 30 minutos
2°	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura del proceso de composición del ensayo argumentativo académico en el idioma inglés: Pre-writing, Writing, Revising, Editing , Publishing. • Explicación - rúbricas de 	TAC 1 TAC 2 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs	Virtual	1 horas y 30 minutos

	evaluación.				
3°	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura sobre el tema: “Testing on animals” • Debate sobre el tema 1° Stage - Pre-writing (Brainstorming – Pro’s / Con’s) • Planificación del esquema del ensayo (OUTLINE) • Retroalimentación 	TAC 18 TAC 8 TAC 28 TAC 3 TAC 27 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs Kaizena	Virtual	1 horas y 30 minutos
4°	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de la introducción, cuerpo y conclusión • Retroalimentación 	TAC3 TAC 28 TAC 27 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs/ Kaizena	Virtual	1 hora y 30 minutos
5°	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y edición del ensayo. • Publicación - presentación de los ensayos en PADLET 	TAC 3 TAC 28 TAC 27 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs Kaizena	virtual	1 horas y 30 minutos
6°	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura sobre el tema: “Online learning vs Traditional classes” • Debate sobre el tema 1° Stage - Pre-writing (Brainstorming – Pro’s / Con’s) • Planificación del esquema del ensayo • Retroalimentación 	TAC 18 TAC 8 TAC 28 TAC 3 TAC 27 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs Kaizena	Virtual	1 horas y 30 minutos

7°	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección del esquema del ensayo (OUTLINE) • Redacción de la introducción y el cuerpo • Retroalimentación 	TAC3 TAC 28 TAC 27 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs Kaizena	Virtual	1 horas y 30 minuto s
8°	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección del texto • Redacción de la conclusión. • Revisión y edición del ensayo. • Publicación - presentación de los ensayos en PADLET 	TAC 3 TAC 28 TAC 27 y trabajo en equipo	Zoom Google Docs Kaizena	Virtual	1 horas y 30 minuto s

Fuente: Elaboración propia, (2022)

d) Datos generales de la asignatura

Institución de formación: Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas - CETI

Idioma: Inglés B2

Carga Horaria: 7 horas y 30 min por semana (52.5 hrs. por módulo)

Duración: 7 semanas

e) Competencia general de la asignatura

- Usa el idioma inglés de manera efectiva a través de las cuatro destrezas lingüísticas: el saber leer, escuchar, hablar y escribir.

f) Competencias específicas de la asignatura

- Se comunica naturalmente y en forma efectiva en el idioma inglés.
- Hace presentaciones formales de diferentes temas.
- Escribe cartas, reportes, panfletos, párrafos y ensayos
- Lee y entiende artículos, revistas, etc.
- Lee y entiende bien información específica.
- Usa plataformas y aplicaciones educativas para ser un estudiante autónomo.

g) Competencias transversales

- Investiga de manera crítica, reflexiva y creativa.
- Gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente.
- Trabaja colaborativamente en equipos diferentes
- Utiliza plataformas y aplicaciones educativas como Zoom, Google Docs, Kaizena, Padlet y otros en las clases virtuales de inglés.

Sesión 1	
Contenido:	Capacitación del uso de Google Docs, Kaizena, Padlet.
Modalidad:	Virtual
Participantes:	26 estudiantes del grupo experimental
Estrategia Didáctica:	Escritura Colaborativa
Recursos Tecnológicos:	Zoom, - Google Docs, Kaizena, Padlet
Técnicas:	Formación de grupos, Aplicación de la TAC 3 - Grupos de conversación, TAC 28 - escritura colaborativa., TAC 27- Corrección por el compañero.
Tiempo:	1 Horas y 30 minutos
Competencias:	<ul style="list-style-type: none">• Conoce la metodología de trabajo y las competencias que desarrollaran durante las sesiones utilizando el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC.• Comprende las funciones de las herramientas tecnológicas colaborativas Google Docs y Kaizena.
Resultados del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Identifica las funciones de las herramientas tecnológicas Google Docs, Kaizena, Padlet

Actividades	Criterio de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación sobre el uso y las características de Google Docs, Kaizena (Tutoriales) • Actividad de PRUEBA de escritura colaborativa en Grupos de 4. Los estudiantes escuchan un podcast sobre la biografía de Mozart en clase y toman nota individualmente. • Luego trabajan en grupos en forma colaborativa para escribir un resumen usando las herramientas tecnológicas Zoom y Google Docs (Jigsaw) • Los estudiantes toman roles: líder, redactor, revisor, editor • Aplicación de la TAC 3 Grupos de conversación, TAC 28 escritura colaborativa TAC 27 Corrección por el compañero. Los grupos presentan su trabajo a la clase. 	<p>SER Compromiso para la participación en las diferentes sesiones.</p> <p>HACER Participación comprometida en las actividades realizadas</p> <p>SABER Conocimiento sobre las funciones de Zoom, Google Docs y Kaizena</p> <p>DECIDIR Compromiso para ser responsables individual y grupalmente.</p>

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Sesión 2	
Contenido:	El proceso de redacción de un ensayo argumentativo en inglés.
Modalidad:	Virtual
Participantes:	26 estudiantes del grupo experimental
Estrategia	
Didáctica:	Escritura Colaborativa
Recursos	
Tecnológicos:	Zoom, Google Docs
Técnicas:	Formación de grupos, TAC2-Rueda de ideas, TAC 3- Grupos de

conversación	
Tiempo	1 Horas y 30 minutos
Competencias:	
<ul style="list-style-type: none"> Comprende todas las etapas del proceso de redacción de un ensayo argumentativo en el idioma inglés (pre-writing, writing, revising, editing) 	
Resultados del aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> Identifica y explica las características de cada etapa del proceso de redacción de un ensayo argumentativo en el idioma inglés. 	
<ul style="list-style-type: none"> Actividades 	Criterio de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> Revisión breve de los tipos de oraciones, conectores y reglas de puntuación. Revisión del proceso de composición del ensayo argumentativo académico en el idioma inglés (Pre-writing, Writing, Revising, Editing, Publishing). Aplicación de la TAC 1 piensa, forma una pareja y comenta, cada pareja describe, explica y ejemplifica las características de cada etapa del proceso de redacción de un ensayo argumentativo. Aplicación de la TAC 3 – Grupos de conversación, cada grupo identifica las características de cada etapa en diferentes modelos de ensayos argumentativos provistos por la docente. Explicación-rúbrica de evaluación del ensayo argumentativo en el idioma inglés y rúbrica de evaluación de la escritura colaborativa. 	<p>Conoce las etapas del proceso de redacción de un ensayo argumentativo.</p> <p>(prueba de 10 preguntas en Google forms)</p>

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Sesión 3	
Contenido:	1° Stage - Pre – Writing
Modalidad:	Virtual
Participantes:	26 estudiantes del grupo experimental
Estrategia Didáctica:	Aprendizaje Colaborativo
Recursos Tecnológicos:	Zoom, Google Docs, Kaizena.
Técnicas:	Formación de grupos, TAC 18 – investigación en grupo, TAC 8 – debate crítico, TAC 28 – escritura colaborativa, TAC 3 - grupos de conversación, TAC 27 – corrección por el compañero.
Tiempo:	1 Horas y 30 minutos
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende la primera etapa del proceso de la redacción de un ensayo (pre – writing) <p>Resultados del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica de forma coherente y lógica la primera etapa del proceso de la redacción de un ensayo argumentativo, usando la técnica de listado PRO’s /CON’s (brainstorming) antes de escribir el esquema del ensayo. 	
Actividades	Criterio de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Se forman previamente 7 grupos de estudiantes aleatoriamente en Google Drive (5 grupos de 4 y 2 de 3estudiantes). • Revisión de literatura sobre el tema “Testing on animals” Proyección de 2 videos “Animal treatment”, “Testing on animals” 4 minutos de duración cada uno. • Aplicación de la TAC 18 – investigación en grupo, cada grupo de estudiantes lee artículos relacionados en línea sobre el tema. • Aplicación de la TAC 8 – debate crítico, cada grupo de estudiantes 	<p>Presenta los puntos a desarrollarse en forma coherente lógica y organizada</p> <p>(Rúbrica de ensayos)</p>

<p>debate sobre el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, los estudiantes escriben un listado de ideas sobre los puntos a favor y en contra del tema (Brainstorming – Pro’s / Con’s). • Aplicación de la TAC 3 grupos de conversación, el grupo dialoga y decide la posición que se tomará respecto al tema. • Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, los estudiantes planifican, organizan sus ideas y puntos a desarrollarse de acuerdo a las características propias del ensayo argumentativo en un esquema (OUTLINE). • Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero, los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares y finalmente del docente mediante la aplicación Kaizena. 	argumentativos)
---	-----------------

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Sesión 4	
Contenido:	2° stage - writing
Modalidad:	Virtual
Participantes:	26 estudiantes del grupo experimental
Estrategia Didáctica:	aprendizaje colaborativo
Recursos Tecnológicos:	Zoom, Google Docs, Kaizena
Técnicas:	Formación de grupos, TAC 3 Grupos de conversación, TAC 28 – escritura colaborativa, TAC 27 – corrección por el compañero.
Tiempo:	1 hora y 30 minutos
Competencias:	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la estructura de un ensayo académico y aplica las características de la

introducción, desarrollo y conclusión de un ensayo argumentativo.

- Crea un documento colaborativo utilizando las tecnologías de la información.

Resultados del aprendizaje

- Aplica las características de la introducción, desarrollo y conclusión en la redacción en base a la rúbrica ensayos argumentativos.
- Produce un documento colaborativo utilizando la base teórica y práctica adquirida en clase.

Actividades	Criterio de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes corrigen el esquema (OUTLINE) antes de desarrollar el tema.• Aplicación de la TAC 3 grupos de conversación, el grupo dialoga y llega a un consenso para corregir de la mejor forma las observaciones hechas por la docente sobre esquema del ensayo.• Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, los grupos escriben la introducción, desarrollo, y conclusión del ensayo.• Los grupos son de cuatro estudiantes y cada estudiante escribe un párrafo con excepción del primero quien escribe la introducción y la conclusión. Todos los estudiantes participan activamente en la composición del ensayo.• Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero. Los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares y finalmente de la docente mediante la aplicación Kaizena.	<ul style="list-style-type: none">• Writing check list <p>(Rúbrica de ensayos argumentativos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Introducción• Cuerpo• Conclusión <ul style="list-style-type: none">• Guías de observación

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Sesión 5

Contenido:	3º stage - revising 4º stage - editing 5º stage - publishing
Modalidad:	virtual
Participantes:	26 estudiantes del grupo experimental
Estrategia Didáctica:	aprendizaje colaborativo
Recursos Tecnológicos:	Zoom,, Google Docs, Kaizena
Técnicas:	Formación de grupos, TAC 3 Grupo de conversación, Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero.
Tiempo:	1 Hora y 30 minutos

Competencias:

- Conoce y aplica los criterios de revisión, edición y publicación. (3º stage - revising, 4º stage - editing 5º stage - publishing)

Resultados del aprendizaje

- Evalúa el trabajo colaborativo realizado por sus pares utilizando criterios de revisión y edición de un ensayo argumentativo con la ayuda de una rúbrica de ensayos argumentativos.
- Utiliza los recursos tecnológicos Kaizena para la revisión y la plataforma Padlet para la publicación de los ensayos.

Actividades

Criterio de Evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos revisan el ensayo escrito. • La docente monitorea el trabajo que los estudiantes realizan. • Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero, los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares. Es decir, aplican la lista de verificación para cerciorarse que su trabajo cumple con los requerimientos del ensayo argumentativo. • Seguidamente, reciben retroalimentación de la docente mediante la aplicación Kaizena. • Los estudiantes editan ensayo con la ayuda de una rúbrica de ensayos argumentativos. • Los grupos finalmente publican sus ensayos en la plataforma interactiva Padlet, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de seguir interactuando en la sección de comentario y dar su opinión sobre la postura que los grupos tomaron con respecto al tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Writing check list <p>(Rúbrica de ensayos argumentativos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Gramática, • Ortografía • Puntuación <ul style="list-style-type: none"> • Guías de observación
--	--

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Sesión 6	
Contenido:	1° stage - pre – writing
Modalidad:	Virtual
Participantes:	26 estudiantes del grupo experimental
Estrategia Didáctica:	aprendizaje colaborativo
Recursos Tecnológicos:	Zoom, Google Docs, Kaizena.
Técnicas:	Formación de grupos, TAC 18 – investigación en grupo, TAC 8 – debate crítico, TAC 28 – escritura colaborativa, TAC 3 - grupos de conversación, TAC 27 – corrección por el compañero.
Tiempo:	1 Horas y 30 minutos

<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende la primera etapa del proceso de la redacción de un ensayo (pre – writing) <p>Resultados del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica de forma coherente y lógica la primera etapa del proceso de la redacción de un ensayo argumentativo, usando la técnica de listado PRO’s /CON’s (brainstorming) antes de escribir el esquema del ensayo. 	
Actividades	Criterio de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Se forman previamente en forma aleatoria 6 nuevos grupos de estudiantes (4 grupos de 4 y 2 de 5) para la segunda tarea de composición del ensayo argumentativo. • Revisión de literatura sobre el tema “Online Learning vs Traditional Classes” Proyección de 2 videos sobre el tema 10 min. • Aplicación de la TAC 18 – investigación en grupo, cada grupo de estudiantes lee artículos relacionados en línea sobre el tema. • Aplicación de la TAC 8 – debate crítico sobre el tema. • Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, los estudiantes escriben un listado de ideas sobre los puntos a favor y en contra del tema “Clases virtuales vs Clases presenciales en la universidad Mayor de San Andres” (Brainstorming – Pro’s / Con’s). • Aplicación de la TAC 3 grupos de conversación, el grupo dialoga y decide sobre la posición que se tomará respecto al tema. • Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, los estudiantes planifican, organizan sus ideas y puntos a desarrollarse de acuerdo a las características propias del ensayo argumentativo en un esquema (OUTLINE). • Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero y el docente mediante la aplicación Kaizena. 	<p>Presenta los puntos a desarrollarse en forma coherente lógica y organizada</p> <p>(Rúbrica de ensayos argumentativos)</p>

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Sesión 7

<p>Contenido: 2° stage - writing</p> <p>Modalidad: Virtual</p> <p>Participantes: 26 estudiantes del grupo experimental</p> <p>Estrategia Didáctica: Aprendizaje colaborativo</p> <p>Recursos tecnológicos: Zoom, Google Docs, Kaizena</p> <p>Técnicas: Formación de grupos, TAC 3 Grupos de conversación, FAC 28 – escritura colaborativa, TAC 27 – corrección por el compañero.</p> <p>Tiempo: 1 Hora y 30 minutos</p>	
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce aplica las características de la introducción, desarrollo y conclusión de un ensayo argumentativo. • Crea un documento colaborativo utilizando las tecnologías de la información para generar un conocimiento nuevo. <p>Resultados del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica las características de la introducción, desarrollo y conclusión en la redacción en base a la rúbrica ensayos argumentativos. • Produce un documento colaborativo utilizando la base teórica y práctica adquirida en clase. 	
Actividades	Criterio de Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes corrigen el esquema (OUTLINE) antes de desarrollar el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Writing check list

<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la TAC 3 grupos de conversación, el grupo dialoga y llega a un consenso para corregir de la mejor forma las observaciones hechas por la docente sobre esquema del ensayo. • Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, los grupos escriben la introducción, desarrollo, y conclusión del ensayo. • Los grupos son de cuatro estudiantes y cada estudiante escribe un párrafo con excepción del primero quien escribe la introducción y la conclusión. Todos los estudiantes participan activamente en la composición del ensayo. • Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero. Los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares y finalmente de la docente mediante la aplicación Kaizena. 	<p>(Rúbrica de ensayos argumentativos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Cuerpo • Conclusión <p>Guías de observación</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia, (2022)

Sesión 8	
Contenido:	3° stage - revising 4° stage - editing 5° stage - publishing
Modalidad:	Virtual
Participantes:	26 estudiantes del grupo experimental
Estrategia Didáctica:	Aprendizaje colaborativo
Recursos Tecnológicos:	Zoom, Google Docs, Kaizena
Técnicas:	Formación de grupos, TAC 3 Grupo de conversación, Aplicación de la TAC 28 – escritura colaborativa, Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero.
Tiempo:	1 hora y 30 minutos

Competencias:

- Conoce y aplica los criterios de revisión, edición y publicación. (3° Stage - Revising, 4° Stage - Editing 5° Stage - Publishing)

Resultados del aprendizaje

- Evalúa el trabajo colaborativo realizado por sus pares utilizando criterios de revisión y edición con la guía de una rúbrica de ensayos argumentativos.
- Utiliza los recursos tecnológicos Kaizena para la revisión y la plataforma Padlet para la publicación de los ensayos.

Actividades	Criterio de Evaluación
<ul style="list-style-type: none">• Los grupos revisan el ensayo escrito.• La docente monitorea el trabajo que los estudiantes realizan.• Aplicación de la TAC 27 – corrección por el compañero, los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares. Es decir, aplican la lista de verificación para cerciorarse que su trabajo cumple con los requerimientos del ensayo argumentativo.• Seguidamente, reciben retroalimentación de la docente mediante la aplicación Kaizena.• Los estudiantes editan ensayo con la ayuda de una rúbrica de ensayos argumentativos.• Los grupos finalmente publican sus ensayos en la plataforma interactiva Padlet, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de seguir interactuando en la sección de comentario y dar su opinión sobre la postura que los grupos tomaron con respecto al tema.	<ul style="list-style-type: none">• Writing check list <p>(Rúbrica de ensayos argumentativos)</p> <ul style="list-style-type: none">• Vocabulario• Gramática,• Ortografía• Puntuación <ul style="list-style-type: none">• Guías de observación

Fuente: Elaboración propia, (2022)

5.2.1.4. FASE 3: Evaluación del conocimiento final

a) Objetivo

El objetivo de la tercera y última fase es evaluar el aprendizaje logrado; es decir, la habilidad de redacción de un buen ensayo argumentativo utilizando las herramientas tecnológicas colaborativas con el enfoque colaborativo. Para este fin, se pidió a los estudiantes que escriban un ensayo argumentativo individualmente y se aplicó como técnica el Post-test (Ver anexo 19).

b) Procedimiento

Esta última fase consiste en aplicar la prueba objetiva de conocimientos (Post test) al grupo control y experimental para evaluar los logros alcanzados en la redacción de un ensayo argumentativo académico con las características propias en el idioma inglés. En la siguiente tabla se detalla el procedimiento para la aplicación de los instrumentos a ambos grupos.

Cuadro N° 18 Procedimiento fase 3

Prueba	Descripción de la prueba	Instrumento	Tiempo	Criterios de Evaluación
Post-test	Se provee al estudiante de un artículo determinado con un tema que ellos estén familiarizados. Luego, se le pide al estudiante que escriba un ensayo argumentativo sobre el tema del artículo.	Prueba objetiva	45 minutos	Rúbrica de ensayos argumentativos en el idioma inglés.

Fuente: Elaboración propia, (2022)

5.3. Plan de acción

En el siguiente cuadro, se detalla un resumen de las fases, objetivo, actividades, técnicas y recursos necesarios para la aplicación de la propuesta de intervención al grupo experimental:

Cuadro N° 19 Plan de Acción

Fase	Objetivos	Actividades	Técnicas de aplicación	Recursos tecnológicos
Fase 1	Determinar el conocimiento inicial sobre la redacción de un ensayo argumentativo en el idioma inglés.	Aplicar el pre-test a estudiantes de inglés del módulo 6.2	Pre-test Prueba objetiva (Redacción individual de un ensayo argumentativo en el idioma inglés)	Zoom Google Classroom
Fase 2	Aplicación de la escritura colaborativa utilizando herramientas tecnológicas	Sesión 1 Sesión 2 Sesión 3 Sesión 4 Sesión 5 Sesión 6 Sesión 7 Sesión 8	Técnicas de aprendizaje Colaborativo TAC 1, TAC 2, TAC 3, TAC 8, TAC 18, TAC 27, TAC 28. Trabajo en equipo	Zoom Google Classroom Google Docs Kaizena
Fase 3	Determinar los logros alcanzados en la redacción de un ensayo argumentativo con las características propias en el idioma inglés	Aplicar el post- test a estudiantes de inglés del módulo 6.2	Post-test Prueba objetiva (Redacción individual de un ensayo argumentativo en el idioma inglés)	Zoom Google Classroom Google Docs

Fuente: Elaboración propia, (2022)

5.4. Propuesta de escritura colaborativa digital en el aula

Sesión 1

Objetivo de aprendizaje: Al final de la sesión los estudiantes serán capaces de identificar las funciones de las herramientas tecnológicas Google Docs, Kaizena y Padlet

Contenido: Capacitación del uso de Google Docs, Kaizena, Padlet.

Modalidad: Virtual

Estrategia Didáctica: Escritura Colaborativa

Recursos Tecnológicos: Zoom, - Google Docs, Kaizena, Padlet

Tiempo: 1 Horas y 30 minutos

Actividades

Paso 1. Capacitación sobre el uso y las características de Google Docs, Kaizena

Paso 2. Actividad de prueba de escritura colaborativa en Grupos de 4. Los estudiantes escuchan un podcast sobre un tema específico en clase y toman nota individualmente.

Paso 3. Asignación de roles. Los estudiantes toman roles: líder, redactor, revisor, editor

Paso 4. Escritura colaborativa - Los estudiantes trabajan en grupos y escriben un resumen usando las herramientas tecnológicas Zoom y Google Docs (Jigsaw).

Paso 5. Los estudiantes dan y reciben retroalimentación del compañero y docente.

Finalmente, los grupos presentan su trabajo a la clase.

Evaluación

Los estudiantes crean un documento en Google Docs, usan Kaizena para dar retroalimentación y publican el documento en Padlet.

Lista de verificación para confirmar las competencias adquiridas en el uso de las herramientas tecnológicas propuestas en la escritura colaborativa digital.

Sesión 2

Objetivo de aprendizaje: Al finalizar la sesión los estudiantes serán capaces de explicar todas las etapas del proceso de redacción de un ensayo

Contenido: El proceso de escritura (pre-writing, writing, revising, editing).

Modalidad: Virtual

Estrategia didáctica: Escritura Colaborativa

Recursos tecnológicos: Zoom, - Google Docs

Tiempo: 1 Horas y 30 minutos

Actividades

Paso 1. Revisión teórica del proceso de composición del ensayo argumentativo académico en el idioma inglés (Pre-writing, Writing, Revising, Editing, Publishing).

Paso 2. Los estudiantes describen, explican y ejemplifican las características de cada etapa del proceso de redacción de un ensayo argumentativo.

Paso 3. Cada grupo identifica las características de cada etapa en diferentes modelos de ensayos argumentativos.

Paso 4. Revisión breve de los tipos de oraciones, conectores y reglas de puntuación que se deben tomar en cuenta en la etapa de redacción, revisión y edición. (worksheets).

Paso 5. El docente presenta la rúbrica de evaluación del ensayo argumentativo en el idioma inglés y rúbrica de evaluación de la escritura colaborativa.

Evaluación

Prueba de 15 preguntas (Google forms) sobre las características esenciales del ensayo argumentativo y las etapas del proceso de redacción de ensayos argumentativos.

Sesión 3

Objetivos de aprendizaje: Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces planificar de forma coherente y lógica la 1° etapa (pre- wtg.) del proceso de la redacción de un ensayo argumentativo.

Contenido: 1° Stage - Pre – Writing

Modalidad: Virtual

Estrategia Didáctica: Escritura Colaborativa

Recursos Tecnológicos: Zoom, - Google Docs, Kaizena,

Tiempo: 1 Horas y 30 minutos

Actividades

Paso 1. El docente presenta una lista de temas interesantes, relevantes y controversiales.

Paso 2. Los estudiantes eligen un tema y crean grupos de 4 en Drive.

Paso 3. Cada estudiante del grupo investiga individualmente el tema seleccionado.

Paso 4. Debate crítico-Brainstorming grupal para generar ideas. Los grupos revisan la información recopilada y colaboran en la creación de una **tesis clara y argumentativa**. Se fomenta la discusión para explorar diferentes perspectivas y fortalecer la posición del grupo. En esta etapa, los estudiantes usan una técnica (T-list listado - PRO's /CON's).

Paso 5. Los estudiantes planifican, organizan sus ideas y puntos a desarrollarse de acuerdo a las características propias del ensayo argumentativo en un esquema (OUTLINE).

Paso 5. Los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares y finalmente del docente sobre el documento en google Docs mediante la aplicación Kaizena.

Evaluación

Lista de verificación para evaluar el OUTLINE antes de escribir el ensayo argumentativo siguiendo los puntos de la rúbrica de ensayos argumentativos.

Sesión 4

Objetivos de aprendizaje: Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces de producir un documento colaborativo en Google Docs (ensayo) con las características de la introducción, desarrollo y conclusión en base a la rúbrica de ensayos argumentativos.

Contenido: 2° Stage: Writing

Modalidad: Virtual

Estrategia didáctica: Escritura Colaborativa

Recursos tecnológicos: Zoom, - Google Docs, Kaizena,

Tiempo: 1 Horas y 30 minuto

Actividades

Paso 1. Debate crítico del tema para respaldar los argumentos con ejemplos y evidencia.

Paso 2. Se destaca los principios de la estructura del ensayo argumentativo.

Paso 3. Cada miembro del grupo asume la responsabilidad de desarrollar un argumento específico en apoyo de la tesis.

Paso 4. Se alienta la investigación adicional para respaldar cada argumento

Paso 5. Se enfatiza la importancia de la introducción, el desarrollo y la conclusión del ensayo. También, se destaca la importancia de la coherencia, fluidez y evidencia sólida en la presentación de argumentos usando fuentes.

Paso 6. Los estudiantes reciben retroalimentación de sus pares y finalmente del docente mediante la aplicación Kaizena.

Evaluación

Rúbrica de ensayos argumentativos para evaluar el documento creado en Google Docs.

Sesión 5

Objetivos de aprendizaje: Al finalizar la sesión, los estudiantes serán capaces evaluar un ensayo argumentativo en base a los criterios de revisión y edición usando la App Kaizena antes de publicarlo en Padlet.

Contenido: 3° stage - revising, 4° stage - editing, 5° stage - publishing

Modalidad: Virtual

Estrategia didáctica: Escritura Colaborativa

Recursos Tecnológicos: Zoom, - Google Docs, Kaizena,

Tiempo: 1 Horas y 30 minutos

Actividades

Paso 1. Los estudiantes reciben retroalimentación aplicando una lista de verificación y una rúbrica para evaluar la estructura, la claridad, la coherencia y la validez de los argumentos para asegurarse de que su trabajo cumple con los requerimientos del ensayo argumentativo. Se fomenta la participación activa y el respeto hacia las diferentes perspectivas.

Paso 2. Retroalimentación escrita y oral del docente mediante la aplicación Kaizena.

Paso 3. Después de mejoras realizadas en función de la retroalimentación, los grupos finalmente publican sus ensayos en la plataforma interactiva Padlet, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de seguir interactuando en la sección de comentario y dar su opinión sobre la postura que los grupos tomaron con respecto al tema.

Evaluación

La evaluación se realiza empleando una rúbrica de ensayos argumentativos.

Esta propuesta busca no solo mejorar las habilidades de redacción de los estudiantes, sino también fomentar la colaboración, el pensamiento crítico y el respeto hacia las opiniones divergentes.

CAPITULO VI
CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones

Del marco teórico

El estudio se fundamentó en los principios del aprendizaje constructivista - según el cual, el conocimiento se construye en la interacción social y el concepto de la ZDP de Vigotsky, puesto que los resultados positivos que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron fue a partir de la interrelación de los miembros del grupo. Al implementar la escritura colaborativa, se facilitó el proceso de redacción de los ensayos, dado que el trabajo en equipo fue beneficioso donde los estudiantes con menos conocimiento en tecnología o competencia comunicativa y lingüística se apoyaron en los estudiantes más competentes para producir trabajos de mejor calidad. El estudio también se apoyó en los principios del Enfoque Comunicativo, el cual promueve la interacción de los estudiantes en el idioma meta para la realización de actividades de escritura colaborativa, de tal manera se cuenta con los argumentos pedagógicos para realizar una propuesta de intervención.

De la metodología

La presente investigación optó por un enfoque cuantitativo que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos para comprender y evaluar la influencia de la colaboración y el uso de tecnologías en el proceso de escritura. La metodología implicó la aplicación de instrumentos cuantitativos, como encuestas, análisis estadísticos para recoger datos objetivos sobre variables específicas relacionadas con la escritura colaborativa. El

estudio incluyó la selección de una muestra de estudiantes de nivel B2, la implementación de un tratamiento que incluyen herramientas tecnológicas para la escritura colaborativa, y la recopilación de datos cuantitativos antes, durante y después de la intervención.

De los resultados

Después del tratamiento aplicado al grupo experimental, los resultados logrados evidencian la hipótesis planteada en el presente estudio. Los resultados estadísticos de la prueba T- student, demostraron que existe una diferencia significativa en los resultados del Post-test del promedio total del grupo experimental y control. El grupo experimental alcanzó un promedio total de 19,23 mientras que el grupo control solamente llegó a un promedio de 15,38 sobre un parámetro de evaluación de 25 puntos en la rúbrica de ensayos argumentativos.

De los objetivos

En respuesta al primer objetivo específico, la investigación presenta 2 grupos de estudiantes (control y experimental). En el grupo control se identifica el nivel de conocimiento de los ensayos argumentativos y se tiene que el 96% que corresponden a 25 estudiantes de un total de 26 estudiantes obtuvieron resultados muy bajos que responden al rango de malo y solo el 4% que representa 1 estudiante calificó como regular. Por otro lado, en el grupo experimental se tiene que el 81% que corresponden a 21 estudiantes obtuvieron resultados que corresponden al rango de malo y solo el 19% que representa 5 estudiantes calificaron como regular. Ningún estudiante alcanzó el rango de bueno en ambos grupos. De un total de 52 estudiantes en ambos grupos, se tiene que el 88% que corresponden a 46 estudiantes están en el rango malo. Estos datos indican que el nivel de conocimiento es malo. Los ensayos escritos son pésimos porque no cumplen con los

estándares básicos de calidad en términos de estructura, argumentación, claridad y corrección. No hay una estructura clara y organizada que incluya una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión, ya que algunos ensayos solo contienen 2 o 3 párrafos.

En respuesta al segundo objetivo específico que busca comparar los resultados de la producción de ensayos argumentativos de ambos grupos, se concluye que posterior a la aplicación de la propuesta de intervención al grupo experimental, el cual consistió en 8 sesiones, y la aplicación del Post-test, se evidenció que los resultados de los estudiantes del grupo experimental eran superiores con relación al grupo control. El 73 % que representa a 19 estudiantes del grupo experimental, en el post test obtuvieron resultados entre bueno y muy bueno, demostrando la efectividad de la estrategia implementada, en contraste al 27% que representan a 7 estudiantes solamente del grupo control que calificaron como bueno y ninguno llegó al rango de muy bueno. Estos resultados demuestran que los ensayos argumentativos que califican como bueno y muy bueno son ensayos académicos que presentan un argumento sobre un tema de manera clara coherente y bien estructurada y respaldada con evidencia, argumentos sólidos y fuentes. También siguen una estructura lógica que incluye una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión que comunican de manera efectiva las ideas del autor.

Referente al tercer objetivo, el cual busca determinar el nivel de cooperación que los estudiantes recibieron de sus pares en la escritura colaborativa empleando la herramienta digital Google Docs, los estudiantes del grupo experimental calificaron positivamente el nivel de cooperación que recibieron de sus pares con un 23% que representa a 6 estudiantes, muy alto en la escala de likert. Este porcentaje demuestra que

los miembros del grupo se apoyaron todo el tiempo y contribuyeron al objetivo final del grupo. El 38% que representa a 10 estudiantes calificó alto, y 31% que representa a 8 estudiantes que calificó moderado. Estos resultados destacan la significativa colaboración que hubo entre los estudiantes durante las sesiones de trabajo como equipo en la elaboración de ensayos en sus diferentes etapas.

Con respecto al cuarto objetivo, que busca proponer un proceso didáctico de escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos, se procedió a la elaboración de una propuesta de intervención que comprende 8 sesiones en base a los principios de aprendizaje constructivista, y los principios del Enfoque Comunicativo en la enseñanza de idiomas con el fin de responder al objetivo general propuesto. La propuesta sigue el proceso de escritura de ensayos y se aplica la escritura colaborativa en la redacción de ensayos argumentativos usando la herramienta digital Google Docs, la plataforma Zoom para trabajar en línea en forma sincrónica y la herramienta kaizena para su respectiva retroalimentación durante el proceso de redacción. También se elaboró una rúbrica de ensayos argumentativos como parámetro de evaluación de los ensayos escritos por los estudiantes y otra rúbrica para la evaluación de la escritura colaborativa.

En respuesta a la pregunta de investigación y el logro alcanzado del objetivo general, se logró responder a la pregunta de investigación, ya que se determinó que el nivel de influencia es significativo al emplear la escritura colaborativa mediada por herramientas digitales en la composición de ensayos argumentativos en el idioma inglés en estudiantes que participaron en el grupo experimental, dado que los resultados estadísticos de la prueba T-student demuestra que existe una diferencia significativa en los resultados

del Pos-Test del promedio total del grupo experimental y control. El grupo experimental alcanzó un promedio total de 19,23, calificando un nivel bueno, mientras que el grupo control solamente alcanzó a un promedio de 15,38, nivel regular sobre un parámetro de evaluación de 25 puntos en la rúbrica de ensayos argumentativos, probando de esta manera que la escritura colaborativa es una alternativa valiosa frente a la metodología tradicional. Con la intervención de la propuesta, se evidenció que la calidad de producción de los ensayos argumentativos realizados por los estudiantes del grupo experimental mejoró significativamente en comparación a los ensayos escritos individualmente en el grupo control, puesto que los ensayos argumentativos que calificaron como bueno y muy bueno, presentan una estructura organizada y coherente que incluyen una introducción, desarrollo de argumentos y una conclusión. Comunican una tesis clara y efectiva. Los argumentos se presentan de manera ordenada, respaldados por evidencia relevante que incluyen ejemplos, fuentes. También reconocen posiciones opuestas y las refutan. Los ensayos concluyen de manera efectiva, resumiendo los argumentos clave o reafirmando la tesis. Utilizan vocabulario apropiado y variado con escasos errores de gramática, ortografía y puntuación. La herramienta digital Google Docs facilitó a los estudiantes a trabajar en forma colaborativa en tiempo real y también se pudo realizar el seguimiento del trabajo en las diferentes etapas del proceso de escritura.

Se evidencia que al emplear la escritura colaborativa digital influye favorablemente en la redacción de ensayos argumentativos en el idioma inglés de estudiantes de nivel B2 del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI).

De la propuesta

Se procedió a la elaboración de una propuesta de intervención de aplicación de la escritura colaborativa mediado por una herramienta digital para la producción de ensayos argumentativos por estudiantes de inglés del nivel b2. La propuesta sigue el proceso de escritura de ensayos y se aplica la escritura colaborativa en la redacción de ensayos argumentativos usando la herramienta digital Google Docs, la plataforma Zoom para trabajar en línea en forma sincrónica y la herramienta kaizena para su respectiva retroalimentación durante el proceso de redacción. También se elaboró una rúbrica de ensayos argumentativos como parámetro de evaluación de los ensayos escritos por los estudiantes. Todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar y contribuir según el monitoreo de las sesiones. Además de que cada miembro del grupo debía escribir un párrafo y leer todo el ensayo para su respectiva revisión y edición. Todos tenían roles asignados: el líder del grupo debía asegurarse que todos participen, trabajen en equipo y contribuyan a la finalización del trabajo; el secretario debía hacer las correcciones de forma y publica el trabajo en la plataforma PADLET; el controlador de tiempo debía ocuparse de que todas las tareas asignadas para cada sesión se cumplan en el tiempo establecido; el portavoz debía informar a la docente sobre el avance de trabajo de cada sesión. De este modo, se concluye que es necesario hacer el seguimiento de los trabajos para verificar que se siguió las etapas del proceso de escritura de ensayos.

6.2. Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones del estudio fue el tiempo empleado en las actividades. A pesar de que se tuvo 8 sesiones de intervención, se necesitó más tiempo para realizar un trabajo de monitoreo más minucioso. Por ejemplo, ¿Qué habilidades

lingüísticas específicamente mejoraron los estudiantes después de la propuesta de intervención?, ¿Cuáles fueron algunos obstáculos que encontraron para realizar las actividades si hubo alguno?, ¿Cuál de las etapas les resultó más difícil de completar? ¿Cómo resolvieron los conflictos internos si hubo alguno? Las respuestas a estas interrogantes se pudieron haber obtenido con una entrevista a los estudiantes, pero eso ya implica un trabajo de enfoque cualitativo.

6.3 Recomendaciones

Como se evidenció una mejora significativa de los resultados al aplicar la escritura colaborativa mediado por una herramienta digital, se sugiere las siguientes recomendaciones:

- La aplicación de la escritura colaborativa mediado por una herramienta digital para la redacción de ensayos en los cursos avanzados, de manera que el producto sea de mejor calidad.
- Asegurarse de que todos los estudiantes conozcan bien las características de un ensayo argumentativo y las diferentes etapas de la escritura de ensayos académicos antes de iniciar con la escritura colaborativa mediada por una herramienta digital. Dado que el ensayo argumentativo es uno de los tipos más difíciles de escribir y se requiere de mucho tiempo revisar las características paso por paso.
- Después del tiempo de la pandemia, continuar con el uso de herramientas tecnológicas colaborativas en aula con la disposición de datos móviles de los estudiantes para realizar diferentes actividades en forma colaborativa.

- Realizar talleres de capacitación docente en el uso de tecnología educativa en el aula de inglés y estrategias de aprendizaje basados en trabajo colaborativo.
- Facilitar talleres de capacitación para estudiantes de cursos avanzados del Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas CETI en el uso de tecnología educativa para promover y desarrollar habilidades tecnológicas y trabajo colaborativo en los estudiantes.
- Dado que el idioma inglés y la tecnología van de la mano, es necesario que el Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas (CETI) disponga televisores en las aulas y se cuente con WI FI con la suficiente capacidad tanto para el plantel docente como estudiantil para mejorar el aprendizaje del idioma inglés.
- Se recomienda realizar un estudio sobre escritura colaborativa digital con un Enfoque Cualitativo para realizar un análisis de resultados más minucioso en grupos focales para determinar el impacto de esta nueva metodología de escritura colaborativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Avila, N., Bedwell, P., & Correa, M. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Santillana del Pacífico.
- Barkley, E., Cross, P., & Howell, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Barrantes, R. (2010). *Investigación: Un camino al conocimiento y enfoque cualitativo y cuantitativo*. Madrid: EUNED.
- Bassa, F. M. (01 de 03 de 2019). *Enseñanza de la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales.El caso de Lengua del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes.(Tesis-Maestría)*. Obtenido de Repositorio Digital UNC: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19118>
- Bless, M. (2017). Impact of audio feedback technology on writing instruction. *NERA Conference Proceedings*.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen, N. (2011). Collaborative writing with Web 2.0 technologies: Education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education. V.10*, 73-103.
- Brooks, G. (2012). Assessment and Academic Writing: A look at the use of rubrics in the second language writing classroom. *Kwansei Gakuin University.Humanities Review. (17)*, 227-240.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the autonomy of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. *Linguística Aplicada, 1.*, 1-47.
- Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology*. Philadelphia: John Benjamin Publishing.
- Chapelle, C. (2018). *Using Educational Technology in the English Language Classroom*. Obtenido de Online Professional English Network.: <https://www.openenglishprograms.org/ET>
- Chomsky, N. (1967). Aspects of the theory of syntax. *Journal of Linguistics 3 (1)*, 119-152.
- Cotos, E. (2018). *Using Educational Technology in the English Language Classroom*. Obtenido de Online Professional English Network: <https://www.openenglishprograms.org/ET>
- Council of Europe. (2002). *Marco Comun Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Min. de Educación y Deportes.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*, 189-211.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*. 63(2), 97-107.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. (1). *L2 Journal* , 3-18.
- Eloa, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative Writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*. 14(3), 51-71.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*. 8(1), 1-11.
- Folse, K., Vestri, E., & Vokoun, A. (2020). *Great Writing 5: From Great Essays to Research*. National Geographic Learning.
- Folse, K., Vestri, E., & Vokoun, A. M. (2020). *Great Writing 3: From great essays to research*. National Geographic Learning.
- Folse, K., Vestri, E., & Vokoun, A. M. (2020). *Great Writing 4: From great essays to research*. National Geographic Learning.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., & Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 12(1), 53-70.
- Godwin, R. (2015). The evolving roles of language teachers: Trained coders, local researchers, global citizens. *Language Learning and Technology*. 19(1), 10-22.
- Godwin, R. (2018). Second Language Writing Online: An update. *Language Learning and Technology* 22(1), 1-15.
- Habibi, H., Salleh, A., & Kaur, M. (2015). The effects of reading on improving the writing of EFL students. 23(4). *Pertanika Journal Social Sciences & Humanities*., 1115-1138.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Essex: Pearson Educational Limited.
- Hegelheimer, V. (2018). *Using Educational Technology in the English Language Classroom*.
Obtenido de Online Professional English Network.:
<https://www.openenglishprograms.org/ET>
- Hernandez, R., Baptista, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.

- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Javardi, A. S. (2018). Brief Overview of Key Issues in Second Language Writing Teaching and Research. *International Journal of Education & Literacy Studies*. Volume 6.2, 15-25.
- Johannsen, L. (2018). *Using Educational Technology in the English Classroom*. Obtenido de Online Profesional English Network: <https://www.openenglishprograms.org/ET>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: MA: Allyn & Bacon.
- Keane, K., McCrea, D., & Rusell, M. (2018). Personalizing feedback using voice comment.10 (4). *Open Praxis*. , 309-324.
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative Writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning and Technology* 16(1), 91-109.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*. 73, 440-464.
- Kroll, B. (2012). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Langan, J., & Winstanley, S. (2014). *Essay writing skills with readings*. Canada: McGraw - Hill Ryerson .
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Memari, H. (2014). Exploing L2 writers' collaborative revision interactions and their writing performance. *System*. 44, 101-114.
- Mercado, Q. C. (2018). *Aprendizaje colaborativo mediado por las TIC para estudiantes de Educación Superior. Caso: Carrera de Ingeniería de Sistemas-Universidad Pública de El Alto-Gestion 2018. (Tesis-Maestría)*. La Paz: CEPIES- UMSA.
- Nakhon, K., & Suksan, S. (2021). Online collaborative writing via Google Docs: Case studies in the EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research*. 12(6), 922-934.
- Nguyen, T. T. (2019). *Using ICT to foster collaborative writing for EFL university students in Vietnam (Thesis)*. Edith Cowan University.
- Nunan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin English.
- Nunan, D. (1998). *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

- Oshima, A., & Hogue, A. (2006). *Writing Academic English*. New York: Pearson Education Inc.
- Panitz, T. (12 de 1999). *Collaborative Vs Cooperative Learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Obtenido de ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Paz, S. A., Rocha V., O., Gonzalez S., G., & Alvéstegui, M. E. (2011). *Como leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad*. La Paz: PIEB.
- Pearson, W. (2021). A review of the Kaizena App for feedback on second language writing. . *RELC Journal*.
- Phillips, D. (2014). *Longman preparation course for the TOEFL iBT test*. Pearson Education Esl.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Enfoques y Métodos en al Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Ruiz, E., Martinez, N., & Galindo, R. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Jalisco: CENID.
- Shao, X. (2015). On writtern corrective feedback in L2 writing. 8(3). *Canadian Center of Science and Education*., 155-168.
- Shunk, D. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective*. Boston: Pearson Education Inc.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace.org*, 14-16.
- Smalley, R., & Hank, M. (1982). *Refining Composition Skills*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Strobl, C. (2014). Affordances of web 2.0 Technologies for Collaborative Advanced Writing in a Foreign Language. *CALICO Journal*, 31 (1), 1-18.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1999). The case against grammar correction in L2 writing classes: a response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*. 8(2)., 111-122.
- Vásquez, R. F. (2010). *Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá D.C.: Kimpres Universidad de La Salle.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

ANEXOS

Diagnostic survey

This survey is part of a research on collaborative writing that will be carried out. Please be kind to answer the questions.

SURVEY 1

Part I - Demographics

1. What is your gender?

Male Female

2. What is your age?

18-25 26- 30 31-35 36 +

Part II - ICT ownership

3. What devices do you normally use to access the internet? Choose all that apply.

Desktop computer Laptop Smartphone Tablet

PART III

INTERNET ACCESS

4. How do you normally access and navigate the internet

- I use my smart phone data
 I use wireless connection to the internet at home, office etc

5. How reliable is your internet connection?

Very reliable Reliable Somewhat reliable
Not very reliable Not reliable at all

PART IV

Student's background

6. Are you a university student?

Yes No

7. How long have you been studying English at CETI?

1 year 2 Years 3 Years

PART IV

COLLABORATIVE WRITING

8. Have you ever done collaborative writing?

Yes No

9. Would you like to use collaborative digital tools for writing?

Yes Maybe No

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CENTRO DE ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE IDIOMAS
ENGLISH 6.2
Lic. C.Choque



LEVEL TEST

Full name.....**ID**..... **Date**.....

I. LISTENING (20 points)

PART A

Instructions.-Listen to the conversation and choose the correct answer. Highlight A, B, or C.

Learning Languages

1. From the content of the conversation, where does this interview take place?
 - a) at a public forum
 - b) in an auditorium
 - c) on TV
 - d) in a classroom
2. According to Dr. Adams, what is one of the most important points in learning a foreign language?
 - a) exposing oneself to the target culture
 - b) attending regularly a good language program
 - c) coming up with a study plan
 - d) developing good note-taking skills
3. Dr. Adams suggests that:
 - a) a realistic goal for learners is to reach a certain level of language proficiency, not native fluency.
 - b) students can achieve native-like pronunciation through focused study.
 - c) learners should interact with native speakers to gain greater fluency.
 - d) teachers need to help students foster a good self-esteem and confidence.
4. What kinds of activities would help Dr. Adams in his own study?
 - a) listening to information and then discussing it with others
 - b) reading books and magazines for news
 - c) being involved in group or class projects
 - d) keeping a journal and exchanging with a friend
5. Which point was NOT mentioned in the interview?
 - a) Many learners often favor a combination different learning styles.
 - b) Pronunciation practice is key to improved comprehensibility.
 - c) Setting reachable goals should be paramount in learning.
 - d) Learning is a step-by-step process.

A Greener World

PART B

Instructions.- Listen to the lecture and choose the correct answer. Highlight A, B, or C

6. What would be the best title for this lecture?
 - a) Important Keys to Recycling Paper
 - b) Technological Advances Improve Recycling
 - c) Steps to Improving Recycling
7. According to the article, paper materials that are difficult to recycle include:
 - a) copy paper
 - b) document shred
 - c) food wrappers

8. In some cases, recycling could be hazardous to the environment if special precautions are not taken because:
- industrial emissions are sometimes created in the process.
 - chemical waste is sometimes produced as a result.
 - a great deal of energy is expended to create new products.
9. According to the lecture, the demand for recyclable materials in the manufacturing of new products is sometimes sluggish because
- some governments are unwilling to support expensive recycling methods.
 - there is a lack of advanced technology to process the materials.
 - businesses do not invest enough money into research.
10. Which is NOT one of the main keys to recycling as mentioned in the lecture?
- government regulation of waste
 - better technology
 - more demand for recycled materials

II. GRAMMAR (20 points)

Instructions.- Choose the option that best completes the sentence. Highlight A, B, C, or D.

- While Tim was yawning, a fly _____ into his mouth.
 - had flown
 - flew
 - was flying
 - would fly
- May I borrow some money? My cheque was supposed to arrive yesterday, but I still _____ it.
 - didn't receive
 - don't receive
 - haven't received
 - won't receive
- About three yesterday afternoon, Jessica _____ in bed reading a book.
 - was lying
 - lay
 - had been lying
 - was laying
- A. This letter is in French and I don't speak a word in French. Can you help me?
B. Sure. I _____ it for you.
 - translate
 - will translate
 - am going to
 - must translate
- A. Do you want to go shopping with me? I (go) _____ to the shopping mall down town.
B. Sure. What time do you want to leave?
 - will go
 - go
 - am going to go
 - would go
- The light doesn't work. The bulb is probably burned out.
Where are the new light bulbs? I _____ one for you.
 - am getting
 - get
 - will get
 - am going to get
- The weather will get better soon. We can leave as soon as it stops _____.
The police officer told her to stop, but the thief kept on _____.
 - to rain
 - rainy
 - not to rain
 - raining
- Corn _____ in Iowa
 - grow
 - is grown
 - has grown
 - is being grown
- The mail _____ by the time I left for school this morning.
 - had delivered
 - has delivered
 - has been delivered
 - had been delivered
- _____ wet if I had remembered to take it with me yesterday
 - I would get
 - I wouldn't get
 - I hadn't got
 - I wouldn't have gotten
- Local people say that Colonel Jackson, _____, died there.
 - which house was never restored
 - whose house was never restored
 - in which house was restored
 - whose house could have been restored
- This is the place _____ they found the corpses.
 - which
 - in where
 - where
 - that
- The day _____ I met her was dark and rainy
 - which
 - when
 - where
 - who
- This is the artist _____ I told you about.
 - what
 - who
 - about who
 - whose
- Bolivia didn't win the Chaco war. But if it had, Bolivia _____ more territory.
 - had got
 - got
 - would get
 - would have got

17. You play soccer _____ I do.
a) better like b) better than c) better as d) more better than
18. _____ if I opened the window?
a) Do you mind b) Will you mind c) Could you mind d) Would you mind
19. I wish my neighbors _____ their music so loud every night.
a) wouldn't play b) weren't playing c) haven't played d) don't play
20. _____ my students will graduate this year.
a) Majority of b) Most of c) The most of d) Most
21. If I had studied harder, I _____ passed the test.
a) might b) could have c) had d) will have
22. I haven't got my watch on. I _____ it at home.
a) could had left b) must be leaving c) should have left d) must have left
23. "Wasn't the closing date for applications last week?"
" Yes, I _____ applied for that job two weeks ago.
a) ought to have b) didn't need to have c) should d) have
24. He _____ the thief as he is far too honest.
a) must be b) should be c) mustn't be d) can't be
25. Before you buy those shoes, you _____ better try them on.
a) have b) would c) had d) should
26. I made my son _____ his room. It was such a mess?
a) to clean b) cleans c) cleaned d) clean
27. Sally said she didn't go to the party because she _____ invited.
a) hadn't been b) was c) is d) will be
28. "I can't find my books" " That's because I _____."
a) put away them b) put them away c) put them off d) put off them
29. At the interview, they asked me _____ I wanted the job.
a) where b) why c) how d) and
30. All streets are quite wet. It _____ all day.
a) should have rained b) would have rained c) must have rained d) might have rained

III. VOCABULARY (20 points)

Instructions.- Choose the option that best completes the sentence. Highlight A, B, C, or D.

- 1 Surely all glass products are _____ these days?
a) perishable b) recyclable c) biodegradable d) usable
- 2 I've made a budget and this time I'm determined to _____ to it!
a) stay b) stick c) glue d) go
- 3 I wasn't even looking for a coat. I'm afraid I bought it completely on _____.
a) impulse b) impact c) import d) joy
- 4 In the end, there was _____ evidence to convict him.
a) insufficient b) unsufficient c) insufficient d) unfair
- 5 I struggle to get Isabel to _____ in any classroom activities.
a) enrage b) engage c) enroll d) impulse
- 6 It's a common _____ that you can't eat too much of a healthy food.
a) misconception b) hoax c) deception d) fake
- 7 We are still awaiting _____ of the precise number of dead and injured.
a) confirmation b) confirmship c) confirmance d) confirment
- 8 She has a nice enough voice, but I don't know whether she has what it ___ to make a career out of it.
a) uses b) takes c) wants d) wishes
- 9 Of course, we just take it for _____ these days that our houses can be heated.
a) granted b) assumed c) awarded d) sure
- 10 I don't bother downloading music. I just _____ to a music streaming website for a few dollars a month.
a) subscribe b) prescribe c) inscribe d) stick
11. Brazilians _____ in dinners of cow meat and *caipirinha*

12. In Italy in new year people eat lentils, which are thought _____ money.
 a) range b) dig c) delight d) pinch
 a) to blend b) become c) to twist d) to resemble
13. We're looking for a name recognisable everywhere, therefore it must be creative, short and _____
 a) abundant b) celebrated c) catchy d) absorbing
14. It's difficult for her not to bring up old _____ during arguments
 a) crow's feet b) dead ends c) grievances d) principles
15. The _____ water coming from the mountain keeps the town alive.
 a) stained b) pristine c) spoiled d) dirty
16. Future films' images will be stable, with no more film _____, dirt, burns or splices
 a) scratches b) hubs c) cotton d) grievances
17. Please, do not forget to put the _____ on that product.
 a) wind b) label c) grave d) shortage
18. I would stand _____ in front of that amazing view and breathe deeply
 a) confused b) awful c) elusive d) speechless
19. The death and mutilated body was found by the cliff. It seemed that the mountain had eaten its _____
 a) foods b) snacks c) eyes d) limbs
20. I'm _____!. My wife's all the time complaining about money.
 a) sure b) reluctant c) fed up d) confused

IV. READING (20 points)

READING

1 In 1000 B.C. Rome was no more than a collection of farming villages **clustered** around seven hills. Yet by 203 B.C. the Romans controlled the Italian peninsula, the whole of the Mediterranean Sea, Spain and Greece. The Romans had evolved a form of republican

4 government: two rulers, or consuls, presided over the Senate, drawn from the Roman aristocracy and rich landowners. But as the gulf between rich and poor within Rome grew wider, the ordinary people felt that **they** held none of the power. This discontent led to a series of **bitter** civil wars between powerful generals. In 27 B.C. the Roman republic became an empire under the **rule** of Augustus, the adopted son of the general and conqueror, Julius Caesar.

9 Under the rule of the Emperor Augustus more territories were conquered, the army was reorganised into an efficient and loyal fighting force, magnificent buildings and sculptures adorned all the empire's major cities. During this period a Roman citizen could travel from Mesopotamia or North Africa to the northern borders of England 12 along straight, paved roads. Latin was spoken throughout the empire, the **currency** was universal. Even cities in distant provinces were built on the Roman model, with a forum (market place), basilica (assembly hall), temples, theatres, palaces, libraries and stadia, where huge crowds

17 gathered to watch chariot racing and gladiatorial combat. As new provinces were conquered they brought wealth to the empire. But when the empire stopped growing, its vast size became a problem; the expenses of an army of over 300.000 men had to be met by increased taxes, which led to discontent, weakening the empire from within.

ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS

61. In line 5, the word *they* refers to:
 a) The Romans
 b) Rich people
 c) Poor people
 d) Ordinary people
62. In line 1, the word *clustered* most probably means:
 a) In exile
 b) Forming a group

- c) Abandoned
 - d) Lost
63. The passage mainly discusses about
- a) Conflicts that arose in the Roman Empire
 - b) The beginning and end of a Empire
 - c) The magnificent buildings and sculptures
 - d) The beginning and development of the empire
64. Which of the following is not mentioned as an example of the Roman building model?
- a) Stadia
 - b) Forum
 - c) Cathedrals
 - d) Assembly halls
65. In line 7, what does *rule* most probably mean?
- a) Measurement
 - b) Government
 - c) Fighting force
 - d) Force
66. According to the passage, what was the language spoken in the Roman provinces?
- a) Roman
 - b) Latin
 - c) Augustus
 - d) It is not mentioned
67. What led Roman people to dissatisfaction when the empire stopped growing?
- a) The huge army
 - b) New provinces
 - c) More taxes
 - d) The currency
68. In line 12, the word *currency* most probably means:
- a) Happiness
 - b) Sadness
 - c) The present time
 - d) System of money
69. It can be inferred from the passage that:
- a) There weren't many civil wars
 - b) Romans travelled considerably
 - c) No one knew Augustus' mother
 - d) Augustus was a great ruler
70. In line 6, what does *bitter* most probably mean?
- a) Angry
 - b) Furious
 - c) Tasty
 - d) Unpleasant

V. WRITING (20 points)

Choose a topic to write a paragraph. State the main idea (Topic sentence); then support it with examples, details, etc. (about 120 words). Underline the topic sentence and concluding sentence.

1. In your opinion, who has the greatest influence on young people - their friends, their parents or their teachers. Give examples to support your opinion.
2. Modern life is very busy and stressful, leaving people without time to rest or relax, and enjoy time with family or friends. Give examples of ways of dealing with the situation.



Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas – CETI

Instrument validation report

Professor's name:.....
 Institution:
 Position:.....
 Years of experience:
 Instrument to validate: Pre test and Post test
 Researcher: Cecilia Choque Balbín

Evaluation criteria		Weights				
Rating categories		Excellent	Good	Fair	Poor	Bad
The essay question meets the following criteria:		81-100	71-80	51-70	31-50	1-30
Clarity of question	The essay question contains a clear and delimited task and a specific problem situation. It is worded and structured in such a way that it is clear to the students what they are expected to do?					
Clarity of task	The task is specifically and clearly defined. (type of content, length, time limit)					
Level of difficulty	Presents a reasonable task to students.					
Objectivity	It is expressed according to the study variables					
Coherence	Essay question is clearly defined and coherent with the intended learning outcome to be assessed.					
Methodology	The strategy follows the purpose of the test.					
Relevance	The instrument is useful for the intended research.					

Comments on applicability: The instrument can be applied as it shows.
 The instrument should be revised before its application

Further comments and suggestions:



INSTRUMENT VALIDATION REPORT

Professor's name: M.Sc. Harry Tapia Yana
 Place of work: C.B.A.
 Position: Academic Director
 Years of experience: 20
 Instrument to validate: Pre test and Post test
 Researcher: Cecilia Choque Balbin

Evaluation criteria		Weights				
		Excellent	Good	Fair	Poor	Bad
The essay question meets the following criteria:		81-100	71-80	51-70	31-50	1-30
Clarity of question	The essay question contains a clear and delimited task and a specific problem situation. It is worded and structured in such a way that it is clear to the students what they are expected to do?	✓				
Clarity of task	The task is specifically and clearly defined. (type of content, length, time limit)		✓			
Level of difficulty	Presents a reasonable task to students.	✓				
Objectivity	It is expressed according to the study variables	✓				
Coherence	Essay question is clearly defined and coherent with the intended learning outcome to be assessed.	✓				
Methodology	The strategy follows the purpose of the test.	✓				
Relevance	The instrument is useful for the intended research.	✓				

Comments on applicability: The instrument can be applied as it shows.
 The instrument should be revised before its application

Further comments and suggestions: Seems fine to me. However, try it out in a pilot group. Check the time limit.

Signature: 
Harry Tapia M.Sc.

ANEXO 4

Pre – test

Online learning during COVID-19 pandemic

Apr 29, 2020

The COVID-19 has resulted in schools shut all across the world. Globally, over 1.2 billion children are out of the classroom.

As a result, education has changed dramatically, with the distinctive rise of e-learning, whereby teaching is undertaken remotely and on digital platforms.

While countries are at different points in their COVID-19 infection rates, worldwide there are currently more 1.2 billion children in 186 countries affected by school closures due to the pandemic. In Denmark, children up to the age of 11 are returning to nurseries and schools after initially closing on 12 March, but in South Korea students are responding to roll calls from their teachers online. With this sudden shift away from the classroom in many parts of the globe, some are wondering whether the adoption of online learning will continue to persist post-pandemic, and how such a shift would impact the worldwide education market. While some believe that the unplanned and rapid move to online learning – with no training, insufficient bandwidth, and little preparation – will result in a poor user experience that is un conducive to sustained growth, others believe that a new hybrid model of education will emerge, with significant benefits. "I believe that the integration of information technology in education will be further accelerated and that online education will eventually become an integral component of school education," says Wang Tao, Vice President of Tencent Cloud and Vice President of Tencent Education. There have already been successful transitions amongst many universities. For example, Zhejiang University managed to get more than 5,000 courses online just two weeks into the transition using "DingTalk ZJU". The Imperial College London started offering a course on the science of coronavirus, which is now the most enrolled class launched in 2020 on Coursera. Many are already touting the benefits: Dr Amjad, a Professor at The University of Jordan who has been using Lark to teach his students says, "It has changed the way of teaching. It enables me to reach out to my students more efficiently and effectively through chat groups, video meetings, voting and also document sharing, especially during this pandemic. My students also find it is easier to communicate on Lark. I will stick to Lark even after coronavirus, I believe traditional offline learning and e-learning can go hand by hand."

The challenges of online learning

There are, however, challenges to overcome. Some students without reliable internet access and/or technology struggle to participate in digital learning; this gap is seen across countries and between income brackets within countries. For example, whilst 95% of students in Switzerland, Norway, and Austria have a computer to use for their schoolwork, only 34% in Indonesia do, according to OECD data. In the US, there is a significant gap between those from privileged and disadvantaged backgrounds: whilst virtually all 15-year-olds from a privileged background said they had a computer to work on, nearly 25% of those from disadvantaged backgrounds did not. While some schools and governments have been providing digital equipment to students in need, such as in New South Wales, Australia, many are still concerned that the pandemic will widen the digital divide.

Is learning online as effective?

For those who do have access to the right technology, there is evidence that learning online can be more effective in a number of ways. Some research shows that on average, students retain 25-60% more material when learning online compared to only 8-10% in a classroom. This is mostly due to the students being able to learn faster online; e-learning requires 40-60% less time to learn than in a traditional classroom setting because students can learn at their own pace, going back and re-reading, skipping, or accelerating through concepts as they choose. Nevertheless, the effectiveness of online learning varies amongst age groups. The general consensus on children, especially younger ones, is that a structured environment is required, because kids are more easily distracted. To get the full benefit of online learning, there needs to be a concerted effort to provide this structure and go beyond replicating a physical class/lecture through video capabilities, instead, using a range of collaboration tools and engagement methods that promote "inclusion, personalization and intelligence", according to Dowson Tong, Senior Executive Vice President of Tencent and President of its Cloud and Smart Industries Group. Since studies have shown that children extensively use their senses to learn, making learning fun and effective through use of technology is crucial, according to BYJU's Mrinal Mohit. "Over a period, we have observed that clever integration of games has demonstrated higher engagement and increased motivation towards learning especially among younger students, making them truly fall in love with learning", he says.

A changing education imperative

It is clear that this pandemic has utterly disrupted an education system that many assert was already losing its relevance. In his book, 21 Lessons for the 21st Century, scholar Yuval Noah Harari outlines how schools continue to focus on traditional academic skills and rote learning, rather than on skills such as critical thinking and adaptability, which will be more important for success in the future. Could the move to online learning be the catalyst to create a new, more effective method of educating students? While some worry that the hasty nature of the transition online may have hindered this goal, others plan to make e-learning part of their 'new normal' after experiencing the benefits first-hand.

The importance of disseminating knowledge is highlighted through COVID-19

Major world events are often an inflection point for rapid innovation – a clear example is the rise of e-commerce post – SARS. While we have yet to see whether this will apply to e-learning post-COVID-19, it is one of the few sectors where investment has not dried up. What has been made clear through this pandemic is the importance of disseminating knowledge across borders, companies, and all parts of society. If online learning technology can play a role here, it is incumbent upon all of us to explore its full potential.

<https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>

Writing an essay

Writing task :

Instructions.- Write an argumentative essay on the following topic:

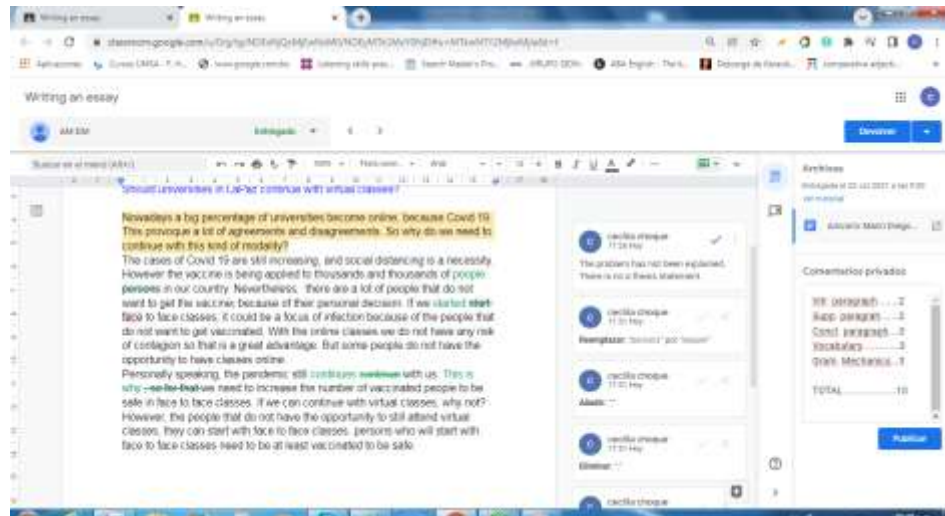
Given the fact that we are going through a pandemic, some people think university students should go back to face to face classes. Others think they should continue with virtual classes.

Should public universities in La Paz carry on with virtual classes?

Analyze each viewpoint, read the article and take a stand. Use specific reasons, details and examples to support your position. (underline the thesis statement and topic sentences). (Type on this page. Open with Google docs).

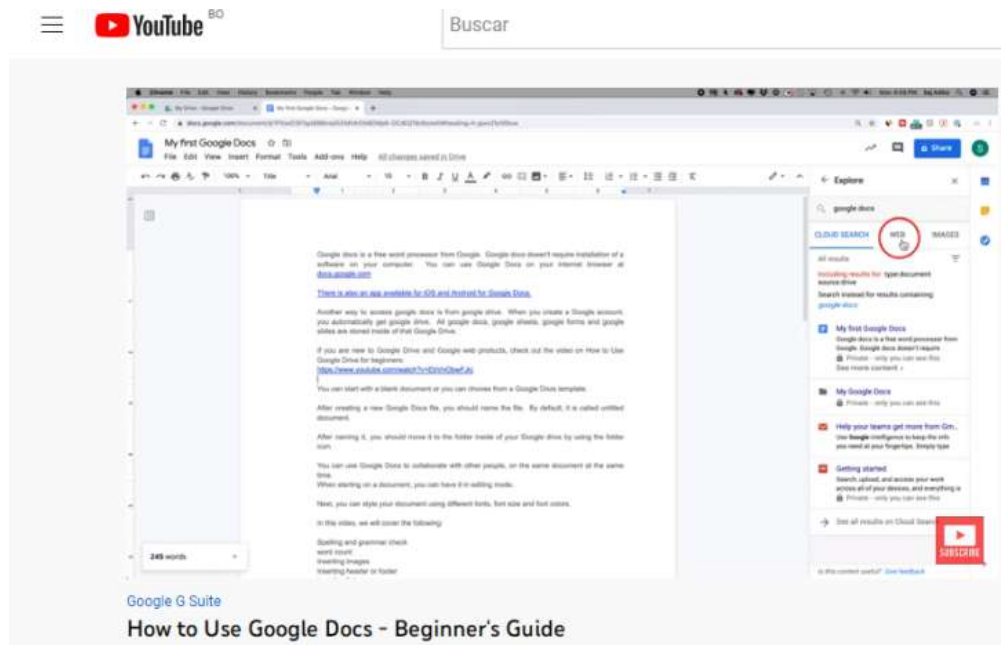
Length of writing: 500 words

Time: 45 min.



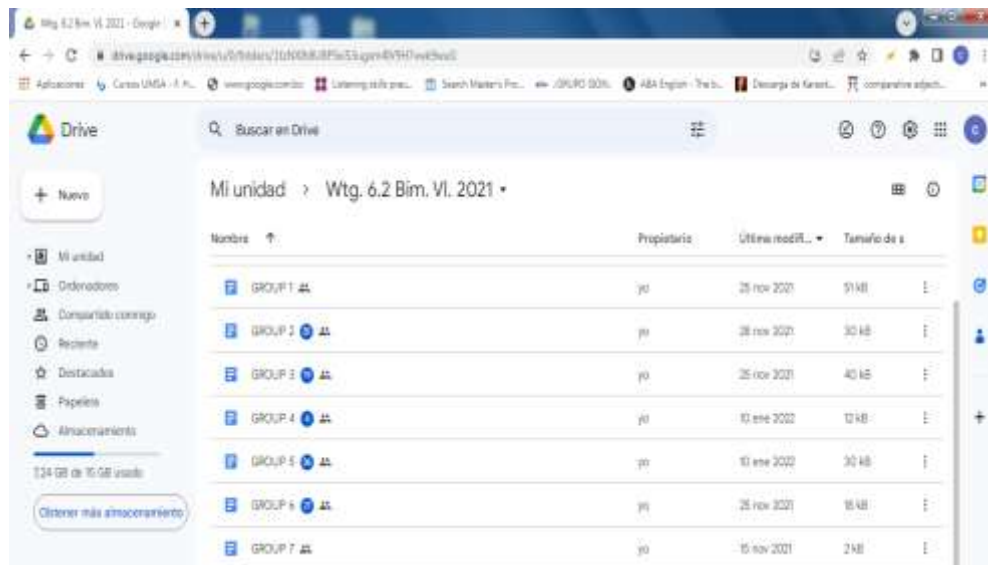
ANEXO 5

Sesión de capacitación



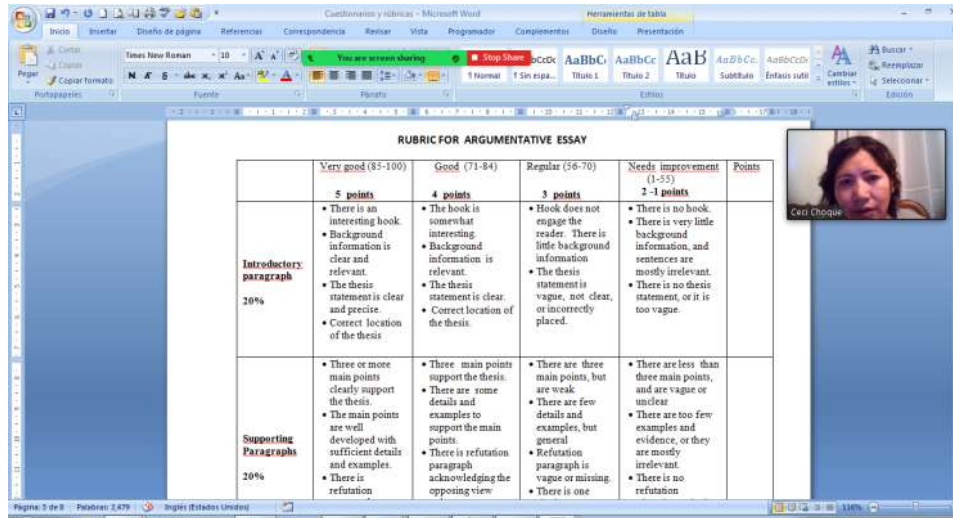
ANEXO 6

Formación de grupos de trabajo



ANEXO 7

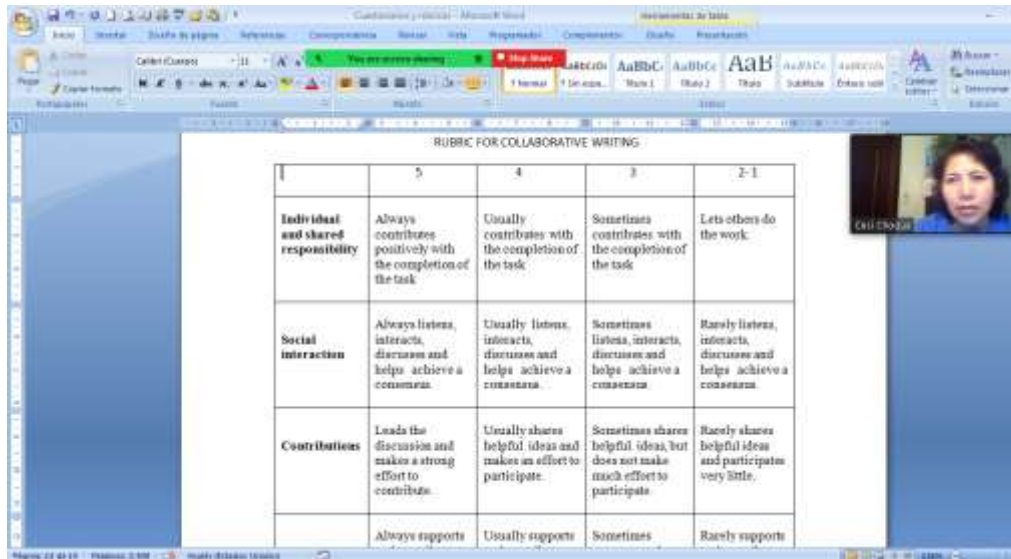
Presentación de la rúbrica de ensayos argumentativos



RUBRIC FOR ARGUMENTATIVE ESSAY					
	Very good (85-100)	Good (71-84)	Regular (56-70)	Needs improvement (1-55)	Points
Introductory paragraph 20%	5 points <ul style="list-style-type: none"> There is an interesting hook. Background information is clear and relevant. The thesis statement is clear and precise. Correct location of the thesis. 	4 points <ul style="list-style-type: none"> The hook is somewhat interesting. Background information is relevant. The thesis statement is clear. Correct location of the thesis. 	3 points <ul style="list-style-type: none"> Hook does not engage the reader. There is little background information. The thesis statement is vague, not clear, or incorrectly placed. 	<ul style="list-style-type: none"> There is no hook. There is very little background information, and sentences are mostly irrelevant. There is no thesis statement, or it is too vague. 	
Supporting Paragraphs 20%	<ul style="list-style-type: none"> Three or more main points clearly support the thesis. The main points are well developed with sufficient details and examples. There is refutation. 	<ul style="list-style-type: none"> Three main points support the thesis. There are some details and examples to support the main points. There is refutation paragraph acknowledging the opposing view. 	<ul style="list-style-type: none"> There are three main points, but are weak. There are few details and examples, but general. Refutation paragraph is vague or missing. There is one 	<ul style="list-style-type: none"> There are less than three main points, and are vague or unclear. There are too few examples and evidence, or they are mostly irrelevant. There is no refutation. 	

ANEXO 8

Presentación de la rúbrica escritura colaborativa



	5	4	3	2-1
Individual and shared responsibility	Always contributes positively with the completion of the task.	Usually contributes with the completion of the task.	Sometimes contributes with the completion of the task.	Lets others do the work.
Social interaction	Always listens, interacts, discusses and helps achieve a consensus.	Usually listens, interacts, discusses and helps achieve a consensus.	Sometimes listens, interacts, discusses and helps achieve a consensus.	Rarely listens, interacts, discusses and helps achieve a consensus.
Contributions	Leads the discussion and makes a strong effort to contribute.	Usually shares helpful ideas and makes an effort to participate.	Sometimes shares helpful ideas, but does not make much effort to participate.	Rarely shares helpful ideas and participates very little.
	Always supports	Usually supports	Sometimes	Rarely supports

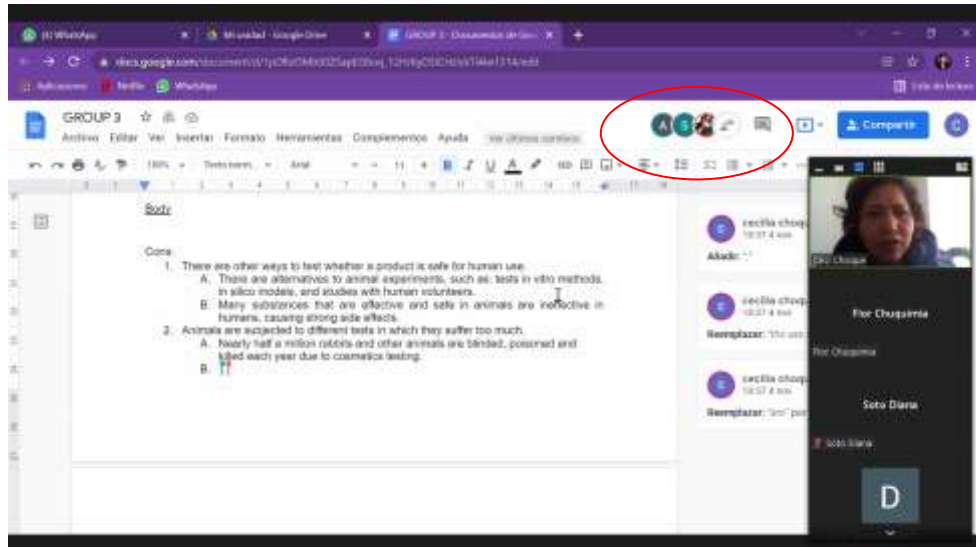
ANEXO 9

Rubric for argumentative essay

	Very good 5 points	Good 4 points	Regular 3 points	Needs improvement 2 -1 points
Introductory paragraph	<ul style="list-style-type: none"> • There is an interesting hook. • Background information is clear and relevant. • The thesis statement is clear and precise. • Correct location of the thesis 	<ul style="list-style-type: none"> • The hook is somewhat interesting. • Background information is relevant. • The thesis statement is clear. • Correct location of the thesis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hook does not engage the reader. There is little background information • The thesis statement is vague, not clear, or incorrectly placed. 	<ul style="list-style-type: none"> • There is no hook. • There is very little background information, and sentences are mostly irrelevant. • There is no thesis statement, or it is too vague.
Supporting Paragraphs	<ul style="list-style-type: none"> • Three or more main points clearly support the thesis. • The main points are well developed with sufficient details and examples. • There is refutation paragraph acknowledging the opposing view point. • There are two or more citations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Three main points support the thesis. • There are some details and examples to support the main points. • There is refutation paragraph acknowledging the opposing view point • There are two citations. 	<ul style="list-style-type: none"> • There are three main points, but are weak • There are few details and examples, but general • Refutation paragraph is vague or missing. • There is one citation. 	<ul style="list-style-type: none"> • There are less than three main points, and are vague or unclear • There are too few examples and evidence, or they are mostly irrelevant. • There is no refutation • There is no citation
Concluding paragraph	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusion summarizes main points or restates the thesis • It calls for an action/ gives an opinion/ makes prediction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusion summarizes main points or restates the thesis • It suggests some ideas for a change/makes a prediction 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusion barely summarizes main points or restates the thesis • No suggestions for a change, or includes a new argument 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusion does not summarize main points or restate the thesis • No suggestions for a change, and/or includes a new argument
Vocabulary	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary is specific and appropriate 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary is varied, and appropriate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary is used properly , but sentences are simple. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uses limited vocabulary in very simple sentences.
Grammar & Mechanics	<ul style="list-style-type: none"> • Uses complex sentences that vary in structure and length • No punctuation, capitalization, spelling errors, or there are very few 	<ul style="list-style-type: none"> • Uses complex sentences • Few punctuation, capitalization or spelling errors. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uses compound sentences • Many punctuation and/ or spelling errors. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uses simple sentences with errors • Too many punctuation and/ or spelling errors.

ANEXO 10

Monitoreo de los grupos de trabajo en la escritura colaborativa



The image shows a screenshot of a Google Docs document titled "GROUP 3" being accessed via a web browser. The document content is as follows:

Solo

Cons

1. There are other ways to test whether a product is safe for human use.
 - A. There are alternatives to animal experiments, such as tests in vitro methods, in silico models, and studies with human volunteers.
 - B. Many substances that are effective and safe in animals are ineffective in humans, causing strong side effects.
2. Animals are subjected to different tests in which they suffer too much.
 - A. Nearly half a million rabbits and other animals are blinded, poisoned and killed each year due to cosmetics testing.
 - B. 11

The interface includes a top navigation bar with "Archivo", "Editar", "Ver", "Insertar", "Formato", "Herramientas", "Compartir", and "Ayuda". A red circle highlights the "Compartir" button and the user avatars. On the right side, there is a video call window showing a participant named "Soto Diana" with a large letter "D" on a black background.

ANEXO 11

Rúbrica para escritura colaborativa: grupo experimental

<p>Propósito: Evaluar el desempeño del estudiante en la escritura colaborativa por medio la responsabilidad individual y compartida, interacción social, contribuciones y trabajo en equipo. Nombre del estudiante: Fecha:</p>					
	5	4	3	2-1	Puntos
Responsabilidad Individual y compartida	Siempre contribuye positivamente con la realización del trabajo.	Por lo general contribuye con la realización del trabajo.	Algunas veces contribuye con la realización del trabajo	Deja que otros hagan el trabajo.	
interacción Social	Siempre escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso.	Por lo general escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso.	Algunas veces escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso.	Rara vez escucha, interactúa, discute y ayuda a lograr llegar a un consenso.	
Contribuciones	Guía la discusión y hace un gran esfuerzo por contribuir.	Por lo general comparte ideas útiles y hace un esfuerzo por compartir	A veces comparte Ideas útiles, pero no hace mucho esfuerzo por participar	Rara vez comparte ideas útiles y participa muy poco.	
Trabajo en equipo	Siempre apoya y contribuye al objetivo final del grupo.	Por lo general apoya y contribuye al objetivo final del grupo.	A veces apoya y contribuye al objetivo final del grupo.	Rara vez apoya y contribuye al objetivo final del grupo.	
Total					

ANEXO 12

Rubric on assessing the performance of group activity

**Rubrica de evaluación del desempeño de la actividad del grupo:
Grupo experimental**

Propósito: Evaluar el desempeño de la actividad del grupo durante el proceso de escritura colaborativa.					
Grupo:					
Fecha:					
Criterio	5 – Muy bueno	4 – Bueno	3 – Regular	2-1 Malo	Puntos
Responsabilidad Individual y compartida	Todos los miembros del grupo contribuyen activa y positivamente en cuanto a coordinación, organización y realización del trabajo.	Todos los miembros del grupo contribuyen con la realización del trabajo.	Todos menos uno de los miembros del grupo contribuyen con la realización del trabajo.	Más de uno de los miembros del grupo no contribuyen con la realización del trabajo.	
Interacción Social	Todos los miembros del grupo interactúan, discuten el tema activamente para llegar a un consenso.	La mayoría de los miembros del grupo interactúan, discuten el tema y logran llegar a un consenso.	Solo algunos de los miembros del grupo interactúan poco, discuten el tema brevemente para llegar a un consenso	Solo dos miembros del grupo interactúan poco y apenas llegan a un consenso	
Nivel de colaboración	Se evidencia que todos los miembros del grupo se apoyan mutuamente todo el tiempo y contribuyen al objetivo final del grupo.	Se evidencia que los miembros del grupo se apoyan usualmente y contribuyen al objetivo final del grupo.	Se evidencia que los miembros del grupo se apoyan poco pero contribuyen al objetivo final del grupo.	Se evidencia que no hay apoyo mutuo y no todos contribuyen al objetivo final del grupo.	
Rol de grupo	Completan todas las tareas con eficiencia sin que se les recuerde	Completan todas las tareas pero hay que recordárselas	Completan parcialmente las tareas y hay que recordárselas.	No completan las tareas.	
Total					

RUBRIC ON ASSESSING THE PERFORMANCE OF GROUP ACTIVITY
RUBRICA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LA ACTIVIDAD DEL GRUPO:
GRUPO EXPERIMENTAL

Propósito: Evaluar el desempeño de la actividad del grupo durante el proceso de escritura colaborativa. Grupo: # 2 Fecha: 26/11/2021					
criterio	5 – Muy bueno	4 – Bueno	3 – Regular	2-1 Malo	Puntos
Responsabilidad Individual y compartida	Todos los miembros del grupo contribuyen activa y positivamente en cuanto a coordinación, organización y realización del trabajo.	Todos los miembros del grupo contribuyen con la realización del trabajo.	Todos menos uno de los miembros del grupo contribuyen con la realización del trabajo.	Más de uno de los miembros del grupo no contribuyen con la realización del trabajo.	4
Interacción Social	Todos los miembros del grupo interactúan, discuten el tema activamente para llegar a un consenso.	La mayoría de los miembros del grupo interactúan, discuten el tema y logran llegar a un consenso.	Solo algunos de los miembros del grupo interactúan poco, discuten el tema brevemente para llegar a un consenso	Solo dos miembros del grupo interactúan poco y apenas llegan a un consenso	4
Nivel de colaboración	Se evidencia que todos los miembros del grupo se apoyan mutuamente todo el tiempo y contribuyen al objetivo final del grupo.	Se evidencia que los miembros del grupo se apoyan usualmente y contribuyen al objetivo final del grupo.	Se evidencia que los miembros del grupo se apoyan poco pero contribuyen al objetivo final del grupo.	Se evidencia que no hay apoyo mutuo y no todos contribuyen al objetivo final del grupo.	5
Rol de grupo	Completan todas las tareas con eficiencia sin que se les recuerde	Completan todas las tareas pero hay que recordárselas	Completan parcialmente las tareas y hay que recordárselas.	No completan las tareas.	4
Total					17

ANEXO 13

Lista de verificación

Writing an essay: self-checklist		
	Yes	No
Introduction		
The problem is clearly explained.		
The point of view is clearly stated in the thesis statement.		
Body paragraphs		
The topic sentences are included in the body paragraphs.		
Each body paragraph has a clear topic sentence that is related to the thesis of the essay.		
The supporting sentences in the body paragraphs all relate to the topic sentence.		
Examples, facts, or experts' opinions are provided to support the point of view.		
Opposing arguments are discussed.		
There are clear transitions between paragraphs and ideas.		
Conclusion		
The thesis restated.		
The main points are summed up.		
Overall essay		
There are changes needed in word choice, sentence length and structure, etc.		
The essay has been proofread for spelling, grammar		
Punctuation is correctly used.		
The whole essay flows in a logical order.		
The essay has an interesting and appropriate title		

ANEXO 14

Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas - CETI

Ficha de observación: Grupo Experimental

2° tarea						
Propósito: Realiza un ensayo argumentativo de 500 palabras para persuadir, demostrar o convencer al lector de su punto de vista con respecto al tema.						
Modalidad: Virtual. Los estudiantes trabajan en grupos en línea mediante la plataforma Zoom y Google Docs.						
Fecha						
ITEM	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
1. Usa una técnica de la primera etapa (Pre-writing) para generar ideas (Brain storming)						
2. Realiza un esquema para organizar las ideas de manera más formal (OUTLINE). 3.						
3. Escribe la introducción del ensayo según los requerimientos de la rúbrica de ensayos argumentativos.						
4. Escribe el cuerpo del ensayo según los requerimientos de la rúbrica de ensayos argumentativos						
5. Escribe la conclusión del ensayo según los requerimientos de la rúbrica de ensayos argumentativos.						
TOTAL						

Indicadores de Observación: 5 – Muy bueno 4 – Bueno 3 – Regular 2-1 - Deficiente

Centro de Enseñanza y Traducción de Idiomas - CETI

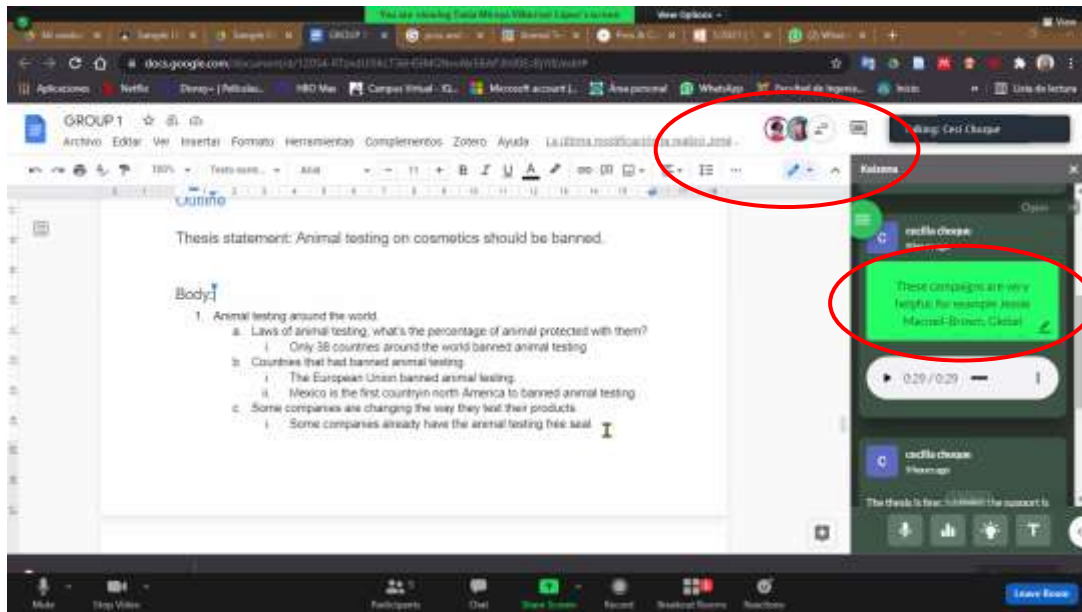
ANEXO 14

FICHA DE OBSERVACIÓN: GRUPO EXPERIMENTAL

2° tarea						
Propósito: Realiza un ensayo argumentativo de 500 palabras para persuadir, demostrar o convencer al lector de su punto de vista con respecto al tema.						
Modalidad: Virtual. Los estudiantes trabajan en grupos en línea mediante la plataforma Zoom y Google Docs.						
Fecha: 5/12/2021						
ITEM	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
1. Usa una técnica de la primera etapa (Pre-writing) para generar ideas (Brain storming)	5	5	4	5	4	3
2. Realiza un esquema para organizar las ideas de manera más formal (OUTLINE). 3.	5	5	3	4	4	3
3. Escribe la introducción del ensayo según los requerimientos de la rúbrica de ensayos argumentativos.	4	3	3	3	3	3
4. Escribe el cuerpo del ensayo según los requerimientos de la rúbrica de ensayos argumentativos	4	4	3	4	3	3
5. Escribe la conclusión del ensayo según los requerimientos de la rúbrica de ensayos argumentativos.	5	4	3	4	4	3
TOTAL	23	21	16	20	18	15

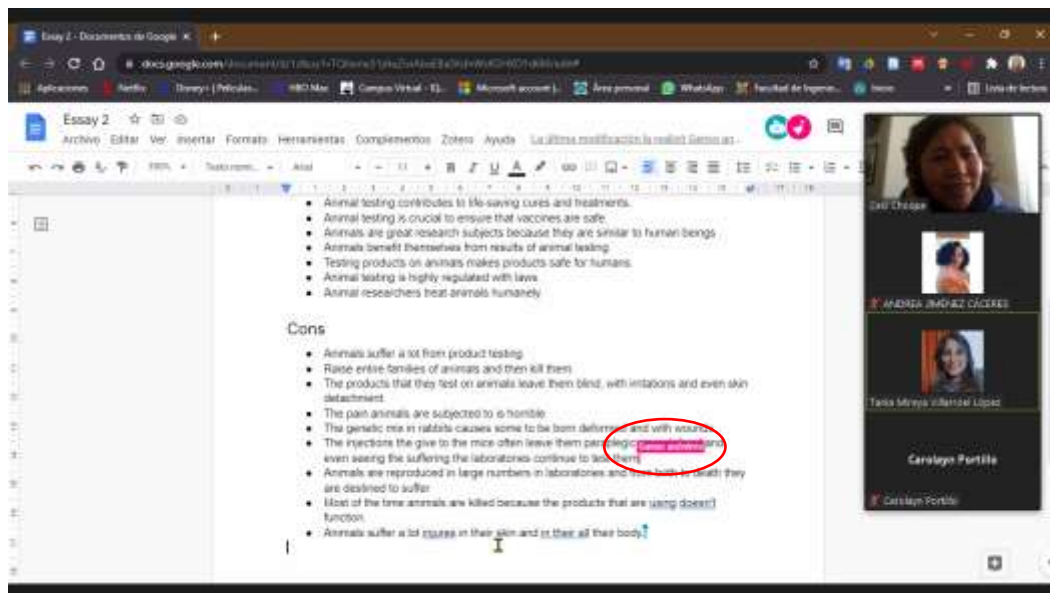
Indicadores de Observación: 5 – Muy bueno 4 – Bueno 3 – Regular 2-1 - Deficiente

ANEXO 15



ANEXO 16

Fotos de las sesiones

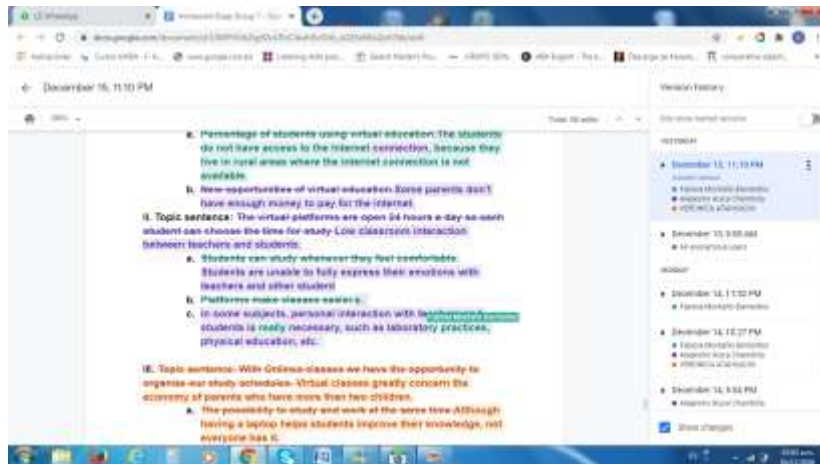
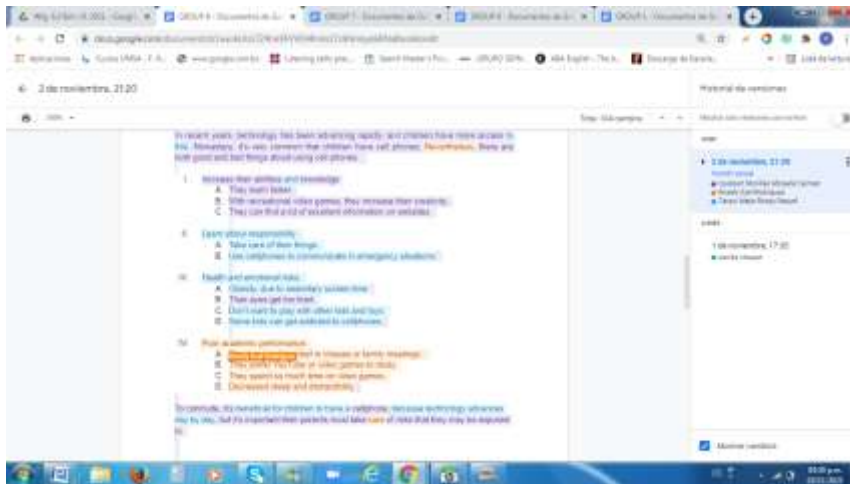
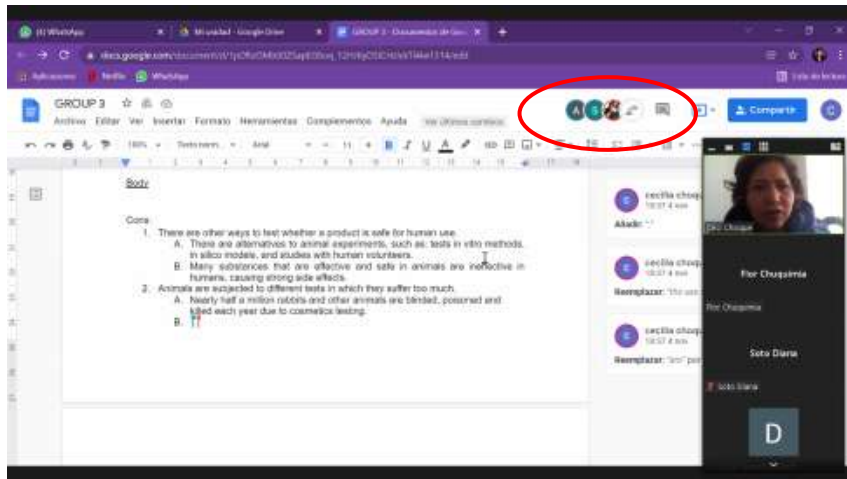


This screenshot shows a Zoom meeting in progress. The main window displays a Google Docs document titled "ARGUMENTATIVE ESSAY". The document content includes a "Thesis statement" section with the question "Is it really necessary to test on animals?", a "Brainstorming" section, and a table with "Positive points" and "Negative points". The "Positive points" table lists: "The purpose is to test the safety of the health of the consumer." and "Animals are very different from humans, animal research is not acceptable." The "Negative points" table lists: "Animals are killed each year due to cosmetics." and "Animals are killed each year due to cosmetics." Red circles highlight the Zoom meeting controls at the top right, the "Positive points" table, and the "Negative points" table. A Zoom participant window is visible on the right side of the screen.

4

This screenshot shows a Zoom meeting with a document displayed. The document has four main sections: "Cosmetic animal testing", "Pros (Pros)", "Cons (Cons)", and "Dilemma". The "Pros (Pros)" section lists: "Test the safety and hypoallergenic properties of cosmetics", "Animals need to be free", "Hurts animals", "It is cruel to see animals suffering", "Animals are very different from humans, animal research is not acceptable", and "Cosmetic companies just want to make money without thinking about the suffering of animals. Kill animals". The "Cons (Cons)" section lists: "For a long time, animals have been used as cosmetics tests, which is a type of animal testing used to test the safety and hypoallergenic properties of cosmetics research. Facing this alternative, surely there are hypoallergenic against this". The "Dilemma" section lists: "On the one hand, cosmetic companies use this type of testing in order to avoid diseases in people who use their products, because they can't offer products that can't try problems". Red circles highlight the "Cosmetic animal testing" section, the "Pros (Pros)" section, and the "Dilemma" section. A Zoom participant window is visible on the right side of the screen.

This screenshot shows a Zoom meeting with a Google Docs document displayed. The document has a "Thesis statement: Animal testing on cosmetics should be banned." and a "Body" section with a list of points: "1. Animal testing around the world", "a. Laws of animal testing: what's the percentage of animal protected with them?", "i. Only 38 countries around the world banned animal testing", "b. Countries that had banned animal testing", "i. The European Union banned animal testing", "ii. Mexico is the first country in north America to banned animal testing", "c. Some companies are changing the way they test their products", "i. Some companies already have the animal testing free seal". Red circles highlight the Zoom meeting controls at the top right, a chat message that says "These companies are very helpful for everyone, like Maxwell-Gilroy, Ciba", and the Zoom participant window on the right side of the screen.



ANEXO 17

Publicación de los ensayos en la plataforma padlet



Survey 2

Assessment of the level of cooperation in
Collaborative writing

This survey is to evaluate the level of cooperation you received from your peers in the process of collaborative writing using Google Docs. Please be kind to answer the following questions.

1. How collaborative was the group work?

- 1 very low
- 2 low
- 3 moderate
- 4 high
- 5 very high.

2. How would you evaluate your group performance?

- 1 very bad
- 2 bad
- 3 moderate
- 4 good
- 5 very good

3. How difficult was this activity when it was done in groups using Google Docs?

- 1 very difficult
- 2 difficult
- 3 neither difficult nor easy
- 4 easy
- 5 very easy

Post test

Technology and Teens

In a world of remote-learning, Zoom calls, and streaming, do the benefits outweigh the risks?
Arfa Hoque, Editor: Technology, Science & Health| JANUARY 3, 2021

As a result of the COVID-19 pandemic, school has moved online for many students. This means more time sitting and staring at a screen. In addition to school, teenagers are also spending a significant amount of time socializing, playing games, and shopping virtually. This over-use of technology is negatively impacting the mental and physical health of young people across the country, as well as right here at Becton.

Becton's Student Assistance Coordinator, Mr. Connor Wills stresses that "Once people become 25-27 years of age, their brain stops developing and it is hard to change habits and learn new skills." It is for this reason that children need to learn how to manage their emotions and not become too dependent on technology to self-regulate.

How technology is used depends on some factors and their purpose. While computers are normally used during class time, cell phones are used to keep in touch with friends, and television is used to help the children and their families unwind. According to Science Daily, "1 in 5 young people regularly wake up in the night to send or check messages on social media." Teenagers that do this are three times more likely to be tired at school, compared to those who do not log on at night.

Students that do not log on at night are also much happier. Studies have shown that females are more likely to log onto their social media accounts than boys leading to emotional issues, depression, and even suicide. Citing a study from 2015, Jamie Zelazny, Ph.D., RN, and assistant professor at the University of Pittsburgh School of Medicine explains that "Teens who reported using social media sites more than 2 hours a day were much more likely to report poor mental health outcomes like distress and suicidal ideation".

Unfortunately, these habits tend to form at a much younger age. The American Association of Pediatrics states that there should be "avoidance of screens for children under 18 months (except for video-chatting), and limits of 1 hour per day of high-quality programming for children up to the age of 5."

Furthermore, excessive technology use also harms academic performance. Guidance Counselor, Mrs. Victoria DeSantis, expresses, "More children feel isolated, lonely, and they become apathetic about their studies when they spend excessive amounts time on the electronics." Moving forward, when electronics are present, children develop the habit of switching between tasks. Michael Rich, the Executive Director of the Center of Media and Child Health in Boston states, "Children's brains get rewarded for jumping to the next task rather than staying on task." Multitasking can be beneficial, but certainly not when it distracts students from what is truly important. When a computer is near, it may serve as a distraction, even if the initial intent was for educational purposes.

Jacob L. Vigdor, an economics professor at Duke University, states "when left to themselves, children most often used home computers for entertainment instead of learning." This means that adults must supervise their children to ensure that technology is being used for the right reasons. Moreover, children's ability to manage emotions and self-esteem is also affected by technology. Oftentimes, children resort to technology when they feel upset or stressed out.

According to Mr. Wills, "Electronics provide us with immediate gratification and this ultimately results in increased anxiety and depression." He recommends for students to go outside and connect with nature, by hiking or meditating, because using technology to escape can eventually become addictive.

Lastly, the physical health of children is also greatly affected. When children are spending more time using their electronics, they are also spending more time sitting and being mostly still. This can lead to long term problems, such as obesity and/or cardiovascular diseases. Physical Education teacher, Ms. Jessica O'Driscoll stresses the importance of physical health when she states, "you need your health to do anything and achieve anything. People who are healthy and in shape can fight off diseases and viruses better than those that have health issues and have not taken care of their bodies." Ms. O'Driscoll advises students to go outside for a walk or run, if they feel uncomfortable doing this, they can also use their stairs.

With the pandemic, many activity options are limited, but young people need to be active indoors or outdoors rather than opting for video games and/or television. Exposure to blue and blue-green light (used in electronics), counteracts the melatonin creating process in the pineal gland. Melatonin is a hormone that helps people fall asleep at night. Mr. Wills explains, "The worst time to use electronics is before bed." Children's sleep tends to be more affected when they are exposed to blue light before sleep, compared to adults. The blue and blue-green light also bad for the eyes because it is known to cause nearsightedness, blindness, and eye strain. As a result, blue-light blocking glasses have become popular and are available through many retailers.

Children have technology all around them and it is negatively impacting their mental health, physical health, and performance. Even electronics, whose primary purpose is for education, end up being a distraction to many young people. Using an electronic device requires children to be sitting, mostly still, and with education being forced into this sphere as a result of Covid-19, teens need to find ways to become more physically active and take a break from technology. Oftentimes they opt to play video games or binge-watch a Netflix show, rather than go outside for a jog. As expressed by Mr. Wills, technology needs to be used "only when necessary" and when used often as an escape, can become addictive. He advises students to "notice how you feel and to be social, but be social in person."

Writing an essay

Writing task :

Instructions.- Write an argumentative essay on the following topic:

Currently, technology plays an important role in our lives; therefore, some people think parents should let their teenage children play video games. Others think it is harmful for them .

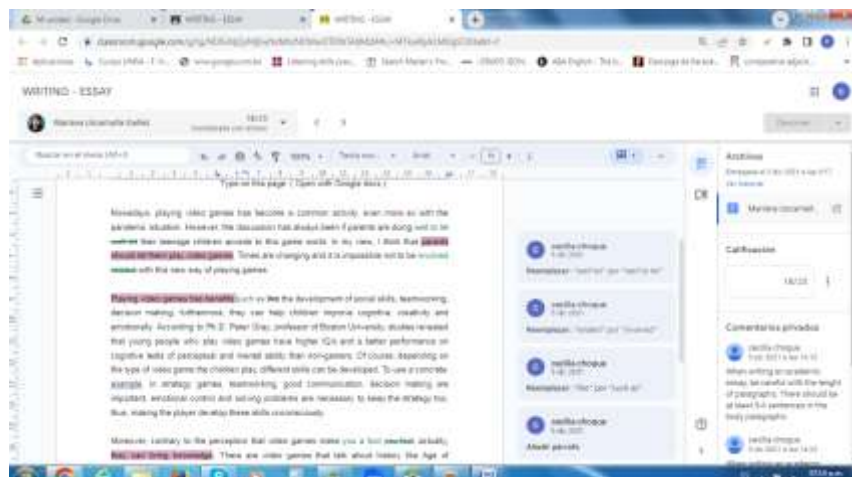
Should parents let their teenage children play video games?

Analyze each viewpoint, read the article and take a stand. Give specific reasons, details and examples to support your position. (Underline the thesis statement and topic sentences. Length of writing: 500 words

Time: 45 min

Type on this page. Open with Google

docs.



ANEXO 20

Survey 3

Self-evaluation in collaborative writing

This survey is to self evaluate your performance in the process of collaborative writing, in which you took part . Please, be kind to answer the following questions.

Individual and shared responsibility

I contribute positively with the completion of the task

.Always 4. Usually 3. Sometimes 2-1 Never

Social interaction

I listen, interact, discuss and help achieve a consensus.

.Always 4. Usually 3. Sometimes 2-1 Never

Contributions

I lead the discussion and make a strong effort to contribute.

.Always 4. Usually 3. Sometimes 2-1 Never

Teamwork

I support and contribute to the final goal of the group.

.Always 4. Usually 3. Sometimes 2-1 Never



CEPIES – UMSA

Guía para la evaluación de la propuesta por los expertos

Nombre del docente:

Grado académico:

Años de experiencia laboral:

Lugar de trabajo:

Con el propósito de mejorar la competencia escrita en la composición de ensayos argumentativos en el idioma inglés como lengua extranjera, se realizó un estudio sobre la escritura colaborativa en el CETI. Considerando su amplio conocimiento en el tema de la presente investigación y conociendo su reconocida trayectoria académica y su amplia experiencia laboral, solicito la evaluación de los diferentes criterios respecto a la propuesta del estudio con el siguiente título.

“INFLUENCIA DE LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA COMPOSICIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS MEDIADA POR HERRAMIENTAS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE INGLÉS DEL NIVEL B2 DEL CENTRO DE ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE IDIOMAS – CETI”

Criterios de evaluación	Categorías de valoración				
	MA	BA	A	PA	NA
1. El nivel de coherencia entre los fundamentos teóricos y la propuesta					
2. El nivel de adecuación de la propuesta al diagnóstico del problema.					
3. El nivel de adecuación de los componentes de la propuesta. a. Objetivo b. Metodología c. Medios d. Tiempo (número de sesiones) e. Sistema de evaluación f. Plan de acción					
4. Relevancia de la propuesta					
5. Actualidad de la estrategia de escritura colaborativa digital					

MA= Muy adecuado BA= Bastante adecuado A= Adecuado PA= Poco adecuado
NA= No adecuado



Guía para la evaluación de la propuesta por los expertos

Nombre del docente: Harry Tapia Yana
 Grado académico: Magister en Inv. Científica
 Años de experiencia laboral: 20
 Lugar de trabajo: C.B.A

Con el propósito de mejorar la competencia escrita en la composición de ensayos argumentativos en el idioma inglés como lengua extranjera, se realizó un estudio sobre la escritura colaborativa en el CETI. Considerando su amplio conocimiento en el tema de la presente investigación y conociendo su reconocida trayectoria académica y su amplia experiencia laboral, solicito la evaluación de los diferentes criterios respecto a la propuesta del estudio con el siguiente título.

“INFLUENCIA DE LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA COMPOSICIÓN DE ENSAYOS ARGUMENTATIVOS MEDIADA POR HERRAMIENTAS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE INGLÉS DEL NIVEL B2 DEL CENTRO DE ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN DE IDIOMAS – CETI”

Criterios de evaluación	Categorías de valoración				
	MA	BA	A	PA	NA
1. El nivel de coherencia entre los fundamentos teóricos y la propuesta	✓				
2. El nivel de adecuación de la propuesta al diagnóstico del problema.	✓				
3. El nivel de adecuación de los componentes de la propuesta. a. Objetivo b. Metodología c. Medios d. Tiempo (número de sesiones) e. Sistema de evaluación f. Plan de acción	✓				
4. Relevancia de la propuesta	✓				
5. Actualidad de la estrategia de escritura colaborativa digital		✓			

MA= Muy adecuado BA= Bastante adecuado A= Adecuado PA= Poco adecuado
 NA= No adecuado

ANEXO 22

Resultados-Alpha de Cronbach

Sujeto	Item 1	Item 2	Item 3	Total
1	5	4	4	13
2	5	5	4	14
3	2	3	1	6
4	5	5	4	14
5	4	3	4	11
6	5	4	4	13
7	4	4	4	14
8	5	4	4	13
9	3	4	5	12
10	4	4	4	12
11	3	4	2	9
12	5	5	4	14
13	5	4	5	14
14	4	4	4	12
15	5	5	4	14
Media	4.26666667	4.13333333	3.8	
Var	0.86222222	0.38222222	0.96000000	2.20444444
	0.63483924	0.37419164	0.64483142	4.75555556
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$				
Alpha de cronbach =	0.805			

Sujeto	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Total
1	4	5	4	5	18
2	3	4	3	3	13
3	5	5	4	5	19
4	4	4	3	4	15
5	4	3	4	4	15
6	5	5	2	4	16
7	4	4	3	3	14
8	3	3	2	3	11
9	3	3	3	2	11
10	3	4	3	3	13
11	4	4	4	4	16
12	2	3	3	3	11
13	5	5	5	5	20
14	5	5	3	5	18
15	3	3	3	3	12
Media	3.8	4	3.26666667	3.73333333	
Var	0.82666667	0.66666667	0.59555556	0.86222222	2.95111111
P	0.80822386	0.31740553	0.56440146	0.80544167	
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$					
alpha de cronbach=	0.866				

ANEXO 23

El estadístico de prueba

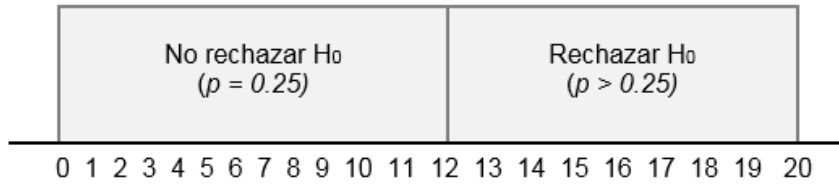


Figura 1. Criterio de decisión para probar $p = 0.25$ contra $p > 0.25$

Pruebas de una y dos colas

Una prueba de cualquier hipótesis estadística donde la alternativa es unilateral, como

$$H_0: \theta = \theta_0$$

$$H_1: \theta > \theta_0$$

o quizás

$$H_0: \theta = \theta_0$$

$$H_1: \theta < \theta_0$$

Demostración gráfica de un valor P

Llista con los pasos del procedimiento tanto para el método clásico como para el del valor P .

Aproximación a la prueba de hipótesis con probabilidad fija del error tipo I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establezca las hipótesis nula y alternativa. 2. Elija un nivel de significancia α fijo. 3. Seleccione un estadístico de prueba adecuado y establezca la región crítica con base en α. 4. Rechace H_0 si el estadístico de prueba calculado está en la región crítica. De otra manera, no rechace H_0. 5. Saque conclusiones científicas y de ingeniería.
Prueba de significancia (método del valor P)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establezca las hipótesis nula y alternativa. 2. Elija un estadístico de prueba adecuado. 3. Calcule el valor P con base en los valores calculados del estadístico de prueba. 4. Saque conclusiones con base en el valor P y los conocimientos del sistema científico.

Prueba de hipótesis para la diferencia de medias con varianzas desconocidas pero diferentes

Cuando no le es posible suponer que $\sigma_1 = \sigma_2$.

El estadístico de prueba es:

$$T = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2) - d_0}{\sqrt{s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2}}$$

tiene una distribución *t-student* aproximada con grados de libertad aproximados

$$v = \frac{(s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2)^2}{(s_1^2/n_1)^2/(n_1 - 1) + (s_2^2/n_2)^2/(n_2 - 1)}$$

Como resultado, el procedimiento de prueba consiste en *no rechazar* H_0 cuando

$$-t(\alpha/2, v) < t_c < t(\alpha/2, v)$$

con v dado como antes. De nuevo, como en el caso de la prueba t agrupada, las alternativas unilaterales sugieren regiones críticas unilaterales.

Observaciones pareadas

Cada unidad experimental homogénea recibe ambas condiciones de la población; como resultado, cada unidad experimental tiene un par de observaciones, una para cada población.

$$D_i = X_{1i} - X_{2i}.$$

Como las dos observaciones se toman de la unidad experimental de la muestra no son independientes y, de hecho,

$$Var(D_i) = Var(X_{1i} - X_{2i}) = \sigma_1^2 + \sigma_2^2 - 2Cov(X_{1i}, X_{2i})$$

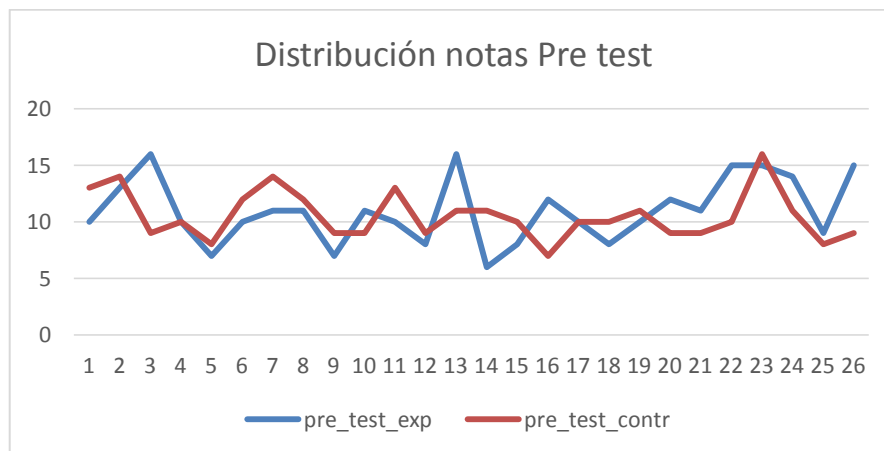
Análisis descriptivo de los datos

En el cuadro a continuación se muestran algunos estadísticos de gran importancia como ser la media, la varianza, la desviación estándar y el tamaño de muestra por cada conjunto de datos.

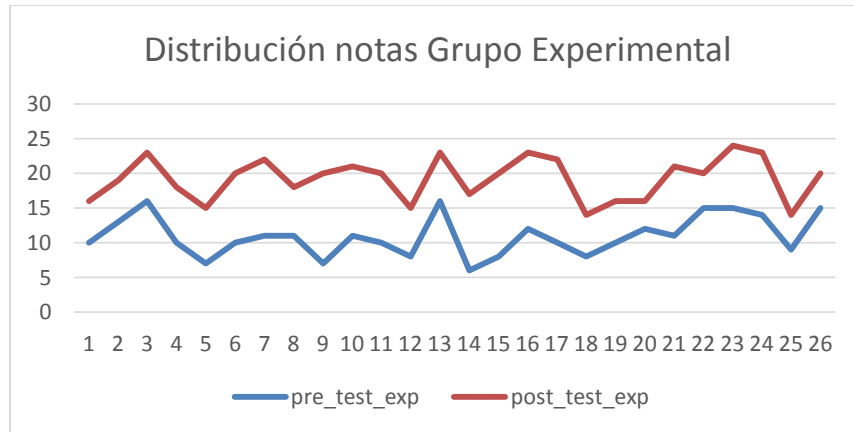
	pre_test_exp	post_test_exp	pre_test_contr	post_test_contr	dif_post_pre_exp
Media	10,96	19,23	10,54	15,38	8,27
Desv estandar	2,88	3,06	2,14	2,68	2,55
varianza muestral	8,28	9,38	4,58	7,21	6,52
n	26	26	26	26	26

Antes de probar la hipótesis se visualizarán los datos con la intención de observar los resultados gráficamente.

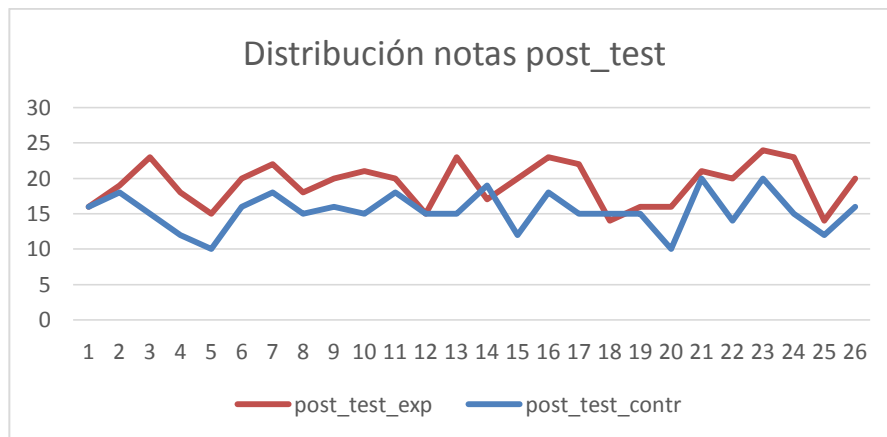
La Figura a continuación muestra las calificaciones obtenidas antes de aplicar la metodología, de los estudiantes del grupo experimental (Línea azul) y el grupo de control (línea naranja). Podemos notar visualmente que no existe diferencia de calificaciones entre los dos grupos, pues las líneas se sobrepone.



En La Figura a continuación se aprecia los puntajes obtenidos por los estudiantes del grupo experimental, con la característica que, la línea azul representa al grupo experimental antes de aplicarse la metodología propuesta (pre test) y la línea naranja representa las calificaciones del mismo grupo pero ya aplicada la metodología (post test). Notemos que se puede apreciar visualmente una diferencia entre las calificaciones del pre test y post test del grupo experimental.



En la Figura siguiente se aprecian las calificaciones del grupo de control (línea azul) y grupo experimental (línea naranja) pero posterior al test o aplicación de la metodología propuesta.



Pruebas de Hipótesis

Se realizan tres pruebas de hipótesis con el siguiente detalle:

- Prueba de hipótesis para la comparación de medias del grupo experimental y grupo de control antes del tratamiento.
- Prueba de hipótesis de la media (muestras pareadas) del grupo experimental, donde la variable a estudiar es la diferencia del pre test y post test.
- Prueba de hipótesis para la comparación de medias del grupo experimental y grupo de control posterior de la aplicación.

Prueba de hipótesis para la comparación de medias del grupo experimental y grupo de control antes del tratamiento.

1. $H_0: \mu_{exp} = \mu_{contr}$

$H_1: \mu_{exp} \neq \mu_{contr}$

2. Nivel de significancia $\alpha = 0,05$

3. Estadístico de prueba *t – student* para la diferencia de medias con varianza desconocida y diferente. Basado en lo ya mencionado se tiene lo siguiente:

	Valor
Alfa	0,05
Grados de libertad	46
Estadístico t (Calculado)	0,60
Estadístico t (tablas)	2,01
p-valor	0,28

4. Como el estadístico calculado o de prueba es menor que el valor t de tablas (no se encuentra en la región crítica o de rechazo), no hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula.

5. Así, se concluye que los promedios tanto del grupo experimental y el grupo de control son iguales en el instante de pre test (antes del tratamiento), a un nivel de significancia del 5%.

Prueba de hipótesis de la media (muestras pareadas) del grupo experimental, donde la variable a estudiar es la diferencia del pre test y post test.

1. $H_0: \mu_{exp-pretest} = \mu_{exp-posttest}$

$H_1: \mu_{exp-posttest} > \mu_{exp-pretest}$

2. Nivel de significancia $\alpha = 0,05$

3. Estadístico de prueba *t – student* para muestras pareadas. Basado en lo ya mencionado se obtuvo lo siguiente:

	Valor
Alfa	0,05
Grados de libertad	25
Estadístico t (Calculado)	16,51
Estadístico t (tablas)	1,71
p-valor	0,00+

4. Como el estadístico calculado o de prueba es mayor que el valor t de tablas (se encuentra en la región crítica), se rechaza la hipótesis nula.
5. Así, se concluye que la diferencia de calificaciones del grupo experimental antes y después del tratamiento es significativa a un nivel de 5%.

Prueba de hipótesis para la comparación de medias del grupo experimental y grupo de control posterior del tratamiento.

1. $H_0: \mu_{\text{exp-posttest}} = \mu_{\text{contr-posttest}}$

$H_1: \mu_{\text{exp-posttest}} > \mu_{\text{contr-posttest}}$

2. Nivel de significancia $\alpha = 0,05$
3. Estadístico de prueba *t – student* para una diferencia de medias con varianza desconocida y diferente. Basado en lo ya mencionado se obtuvo lo siguiente:

	Valor
Alfa	0,05
Grados de libertad	49
Estadístico t (Calculado)	4,81
Estadístico t (tablas)	1,68
p-valor	0,00+

4. Como el estadístico calculado o de prueba es mayor que el valor t de tablas (se encuentra en la región crítica), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula.
5. Así, se concluye que el promedio de calificaciones del grupo experimental es mayor que el promedio de calificaciones del grupo control a un nivel de significancia del 5%.

El último resultado obtenido demuestra que el tratamiento es realmente significativo pues influye favorablemente a un mejor rendimiento académico de los estudiantes.