



10.15446/fyf.v37n1.104674

Artículos

ESCRITURA COLABORATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU APOORTE A LA FORMACIÓN DE MAESTROS INVESTIGADORES*

COLLABORATIVE WRITING IN HIGHER EDUCATION AND ITS CONTRIBUTION TO THE TRAINING OF TEACHER RESEARCHERS

José Vicente Abad¹

María Fernanda Arango Salazar²

Cómo citar este artículo:

Abad, J. V., & Arango Salazar, M. F. (2024). Escritura colaborativa en educación superior y su aporte a la formación de maestros investigadores. *Forma y Función*, 37(1).

<https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.104674>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2022-09-07, aceptado: 2023-08-31

* Este artículo se deriva de la investigación titulada *Prácticas de Escritura Colectiva en la Formación de Maestros Investigadores*, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó. Asimismo, está asociado al proyecto de investigación doctoral del autor 1, titulado «Escritura Colaborativa entre Maestros Formadores y en Formación en los Semilleros de Investigación desde un Enfoque en Literacidades Académicas Críticas», que se realiza para el doctorado en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

1 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1548-9043> Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, jose.abadol@amigo.edu.co

2 ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5504-5060> Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia, maria.arangoaz@amigo.edu.co

Resumen

De cara al fenómeno creciente de la coautoría, los investigadores deben desarrollar competencias tanto en escribir para publicar como en colaborar para escribir. Empero, el término *escritura colaborativa* recoge un sinnúmero de prácticas escriturales que no han sido bien delimitadas. Para ayudar a subsanar este vacío, este artículo de revisión explora la escritura colaborativa en educación superior y su aplicación en la formación del profesorado. Los autores realizan un análisis de 66 publicaciones científicas publicadas entre 2005 y 2022. Los resultados señalan que las investigaciones en este campo han privilegiado un enfoque en alfabetización académica, por lo que a menudo responden a una concepción fragmentada, universalista y neutral de la escritura académica. Además, plantean la necesidad de realizar estudios desde un enfoque en nuevos estudios de literacidades que consideren el componente relacional e ideológico de la escritura colaborativa, así como su potencial pedagógico.

Palabras clave: *escritura colaborativa; literacidades académicas; formación en escritura; educación superior; formación de maestros; coautoría.*

Abstract

In light of the growing phenomenon of co-authorship, researchers must develop competencies in both writing to publish and collaborating to write. However, the term collaborative writing encompasses a number of writing practices that have not been well defined. To help fill this gap, this review article explores collaborative writing in higher education and its application in teacher education. The authors conduct an analysis of 66 scientific publications published between 2005 and 2022. The results indicate that research in this field has privileged the academic socialization model, so it often responds to a fragmented, universalist, and neutral conception of academic writing. Hence, research from the perspective of the New Literacies Studies is necessary so that the relational and ideological component of collaborative writing, as well as its pedagogical potential may be analyzed.

Keywords: *collaborative writing; academic literacy; writing instruction; higher education; teacher education; co-authorship.*

I. Introducción

Formar a los maestros como investigadores es prioritario para garantizar la calidad de la educación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 1994). De ahí que en países como Colombia la formación en investigación se haya vuelto condición *sine qua non* para que los programas de formación de maestros puedan operar bajo el amparo de la ley (Resolución 18583; Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 2017). Este requerimiento nos lleva a preguntarnos por las competencias que debe desarrollar un investigador del siglo XXI. Dentro de estas, las literacidades académicas (Trigos-Carrillo, 2019) ocupan un lugar privilegiado, pues son imprescindibles para el desarrollo y difusión del conocimiento científico.

No obstante, una revisión de la manera como escriben los investigadores pone de relieve la necesidad de repensar la formación en escritura académica. En 2020, para hacer frente a la pandemia del SARS-CoV-2, solo en los Estados Unidos se publicaron 16.964 artículos producidos en coautoría (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Por otra parte, tal como lo muestra la Figura 1, los artículos científicos producidos en coautoría por investigadores colombianos aumentaron en un 292% entre 2009 y 2018 (OCyT, 2020). Estos indicadores señalan que ya no es suficiente con que un investigador sepa escribir para publicar: hoy es imperante que sepa, además, colaborar para escribir.

Nota: Datos tomados del Observatorio de Ciencia y Tecnología (OCyT, 2020)

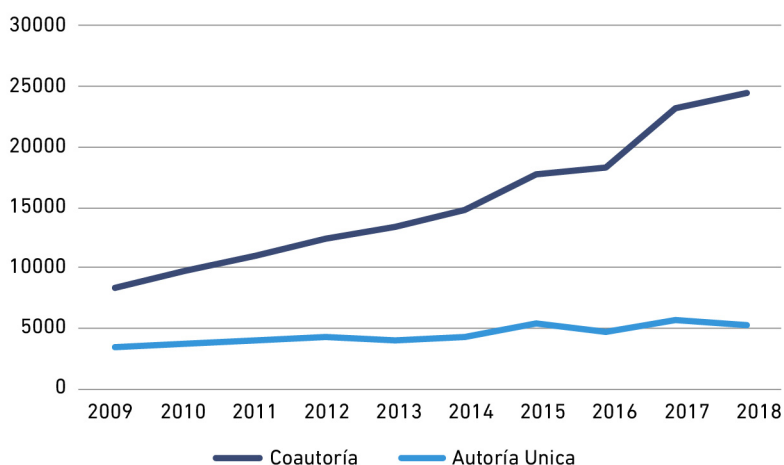


Figura 1. Coautoría vs. autoría única en Colombia, 2009-2018

El fenómeno creciente de la coautoría remarca la importancia de formar a los maestros investigadores para la escritura académica en colaboración. Ahora bien, el papel de la escritura colaborativa en la educación superior se puede problematizar a partir de tres tensiones. Primero, en la universidad latinoamericana prevalece un modelo de alfabetización académica que responde a un enfoque sociocognitivo, el cual concibe la escritura como apropiación de discursividades disciplinares de alcance universal (Vargas, 2018). Entre tanto, algunos investigadores hablan de la necesidad de formar para la cultura letrada desde un enfoque sociocultural que entienda la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y culturalmente situadas (Maldonado García, 2017; Trigos-Carrillo, 2019).

Segundo, prevalece la idea de que aprender a escribir supone un proceso solitario y a menudo tortuoso, lo que promueve sentimientos de ansiedad y aislamiento asociados a la deserción estudiantil (Bertolini, 2020). No obstante, la cultura académica derivada de esta premisa va en contravía de las demandas actuales de la ciencia, que reclama investigadores que sepan investigar y escribir con otros.

Tercero, aunque se observa un incremento de la publicación en coautoría, esta muchas veces se ha instrumentalizado para dar respuesta a las demandas de la producción científica. Se tiene noticia, por ejemplo, de maestros que han usurpado el material de sus estudiantes, sin darles el crédito por su autoría («El docente denunciado por plagio», 2014). Lo anterior señala que falta claridad con respecto no solo a los requerimientos metodológicos y éticos de la escritura colaborativa, sino a su potencial como estrategia pedagógica.

Dadas las condiciones planteadas, el presente artículo de revisión contempla dos objetivos. En primer lugar, buscamos analizar estudios sobre prácticas de coescritura que se recogen bajo el término de la escritura colaborativa, en el contexto de la educación superior; nuestro análisis se centra en reconocer los roles y relaciones de los participantes, los procesos interaccionales en que se implican para producir los textos, y los aportes de su ejercicio coescritural al mejoramiento de la escritura académica. En segunda instancia, nos proponemos dilucidar, a partir de esta exploración inicial, tendencias y vacíos conceptuales y metodológicos respecto a la escritura colaborativa; de esta manera, buscamos aportar a la construcción de lineamientos que faciliten su uso como estrategia que contribuya al desarrollo de literacidades académicas por parte de los investigadores en formación, en particular en el campo de la educación.

El artículo está estructurado en cuatro partes. La primera corresponde al marco teórico conceptual, que a su vez se desarrolla en dos apartados: para comenzar, se contrastan

los paradigmas en alfabetización académica y en nuevos estudios de literacidades, que en la actualidad orientan tanto la investigación como la formación en lectura y escritura en la educación superior; luego, dentro de un continuo que representa las prácticas de coescritura, se elabora el concepto de escritura colaborativa.

En la segunda parte, se describen los criterios, recursos, procedimientos y periodos en los que se construyó esta revisión, que se fundamentó en la metodología del análisis documental. Para su elaboración se emplearon dos tipos de análisis, cuyos resultados se presentan en la tercera parte del artículo. El análisis metodológico permitió caracterizar los estudios seleccionados de acuerdo con las áreas de estudio, las modalidades de enseñanza, los enfoques metodológicos y los tipos de poblaciones participantes. El análisis temático, que se desarrolla en torno a tres categorías de aplicación de la escritura colaborativa en ámbitos universitarios, permitió identificar tendencias, vacíos y tensiones en la forma como esta se emplea y se investiga.

En la cuarta y última parte, procedemos con la discusión acerca de la manera como se ha desarrollado la investigación sobre escritura colaborativa en la educación superior. Acá ofrecemos luces con respecto a los avances, las brechas, los riesgos y las oportunidades que presenta este campo de investigación dentro de los estudios sobre literacidades académicas.

2. Fundamentos teóricos para el análisis de la escritura colaborativa

2.1. Paradigmas en la formación en escritura académica

Vargas (2018) establece una distinción entre dos paradigmas en torno a los cuales se ha formado en escritura académica en la educación superior latinoamericana: (1) el paradigma de la alfabetización académica y (2) el de los nuevos estudios en cultura escrita (en adelante, NECE), también conocidos como los nuevos estudios de literacidades (Zavala, 2011).

La alfabetización académica (Carlino, 2013) permitió avanzar en la comprensión de la escritura, ya no como un fenómeno exclusivamente psicocognitivo, sino como una actividad de orden social. Este paradigma recogió los elementos del modelo en habilidades de estudio, que tuvo una fuerte influencia de la lingüística estructuralista chomskiana, y lo amplió para llevarlo al modelo de socialización académica (Trigos-Carrillo, 2019). Este último se nutrió de la pragmática social (Bourdieu, 2000), la teoría de la enunciación (Bakhtin, 1986) y la teoría de la actividad (Bakhurst, 2009). Desde

esta perspectiva, la escritura académica se inserta en sistemas de organización de la actividad humana orientada a la producción, lo que da lugar a procesos escriturales en los que participan distintos individuos. Asimismo, este modelo dejó en claro que la escritura académica debe responder a las especificidades de las disciplinas, lo que contribuyó a la emergencia de enfoques como la escritura a través del currículo (*Writing Across the Curriculum* [Young, 2011]) y la escritura basada en los géneros (*Genre-based Approach* [Dirgeyasa, 2016]).

Por otra parte, la transición aún incipiente hacia los nuevos estudios de literacidades (*New Literacy Studies* [Street, 1984; Zavala, 2011]) obedece a dos grandes giros epistémicos complementarios: por un lado, un giro social en los estudios sobre el lenguaje; por el otro, un giro lingüístico en las ciencias sociales (Vargas, 2018). En último término, la conciencia creciente de la escritura como práctica social con fuertes fundamentos ideológicos (Street, 1984) ha hecho que tome fuerza en las comunidades científicas hispanohablantes el concepto de literacidad.

El campo de los nuevos estudios de literacidades (Gee, 2015; Knobel & Lankshear, 2014; Trigos-Carrillo, 2019) parte de las siguientes premisas: (1) la existencia de múltiples literacidades; (2) el carácter ideológico que les es propio; (3) el énfasis en prácticas sociales más que en textos; (4) el reconocimiento de la diferencia; y (5) la atención a las relaciones de poder, autoridad, sentido e identidad que se generan en las prácticas letradas dentro de contextos institucionales concretos.

Este replanteamiento de los estudios sobre la cultura escrita supone asumir el lenguaje no como una macroestructura abstracta, universal, neutra e ideal, cuyo uso obedece a procesos psicocognitivos propios de los sujetos, sino como un sistema orgánico y diverso en sus manifestaciones (hablada, escrita, multimodal), que son de naturaleza social y situada. La cultura letrada, por tanto, se verifica y apropia en las interacciones sociales y está regulada por prácticas y eventos que no pueden separarse de lo que las personas hacen, con quiénes lo hacen y en qué condiciones (Vargas, 2018; Trigos-Carrillo, 2019).

2.2. Escritura colaborativa

Desde la década de 1980, la escritura colaborativa se ha empleado como estrategia pedagógica para concientizar a los estudiantes de los procesos asociados a la lengua escrita (Bruffee, 1984). La revisión de la literatura, sin embargo, señala que el término *escritura colaborativa* recoge un sinnúmero de prácticas de coescritura que aún no están bien delimitadas conceptual y metodológicamente.

Aunque hay un cuerpo significativo de estudios que exploran estas prácticas (Bañales Faz et al., 2015; Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014; McDonough & De

Vleeschauwer, 2019; McDonough et al., 2016; Storch, 2013), la aportación que en ellas hacen los sujetos a la construcción del texto ocurre en grados variables y en distintos momentos, lo que implica que existen diferentes condiciones respecto a la coautoría. Partiendo del reconocimiento de la escritura como proceso y práctica social, hablamos entonces de coescritura como el ejercicio escritural que implica la intervención de dos o más sujetos que operan desde distintas esferas de actividad para cumplir diferentes objetivos orientados a la elaboración de textos escritos. Dentro de la coescritura es posible reconocer dos grandes tipologías.

En la escritura cooperativa los sujetos participantes intervienen el texto con propósitos distintos y en momentos diferentes, pero no están involucrados en la totalidad del proceso escritural. Este enfoque cooperativo, que responde a un modelo de línea de producción asociado al paradigma de la alfabetización, es fundamental para los procesos de publicación científica en la que participan no solo los autores, sino también los pares evaluadores, editores, revisores de estilo y diagramadores.

Cuando se trata de la elaboración de un manuscrito previo a la publicación, la escritura cooperativa ocurre en instancias en las que se puede distinguir claramente entre el (los) autor(es) principal(es) y el (los) cooperador(es). Estos últimos, generalmente pares o maestros, aportan al proceso de construcción del texto en etapas específicas como la preescritura, la revisión o la edición (McDonough & De Vleeschauwer, 2019). Dadas las condiciones antes descritas, en la escritura cooperativa se hablaría de una coautoría parcial.

En contraste, la escritura colaborativa (McDonough et al., 2016; Storch, 2013) supone la intervención de los participantes en todas (o en la mayor parte de) las etapas de construcción del texto; además, puesto que la contribución de los miembros del equipo es proporcionalmente significativa en lo que se refiere tanto a la forma como al contenido (Andriessen et al., 2003), es posible hablar de una coautoría plena. Desde este punto de vista, la escritura colaborativa entre maestros y estudiantes implica que el primero se involucra en el proceso de escritura con una intención marcadamente formativa: no se limita a revisar, corregir o comentar el manuscrito *para* los estudiantes, sino que escribe, corrige y edita *con* ellos, de modo tal que puedan reconocer estrategias para su adecuada elaboración y publicación.

3. Metodología para la elaboración del estado del arte

Este artículo se realizó con el fin de dilucidar las tendencias y vacíos conceptuales y metodológicos con respecto a la escritura colaborativa en educación superior. Se buscó

también contrastar el uso de las distintas prácticas de coescritura que recoge este término en la formación de maestros con aquellas que se emplean en otras áreas de estudio. Para ello, se empleó la metodología del *análisis documental* (Bowen, 2009).

Además de provenir de fuentes académicamente confiables, los textos debían reportar investigaciones que cumplieran con los siguientes criterios: (1) declarar como objeto de estudio la escritura colaborativa y (2) haberse realizado en contextos y con poblaciones propias del nivel de educación superior.

Para el rastreo de las fuentes bibliográficas se emplearon las siguientes bases de datos: Dialnet, ERIC-OJS, Redalyc, Routledge, SAGE Journals, Scielo, Science Direct (Scopus), Springer y Taylor and Francis. Con respecto a la ventana de tiempo, se tomó como fecha de inicio el año en que salió publicado el texto de Naomi Storch (2005), pues este reconfiguró la manera de abordar la escritura colaborativa como objeto de estudio.

Se buscó además realizar un análisis que conservara el balance entre fuentes locales, regionales y globales. Por lo anterior, con respecto a la delimitación geográfica, se hizo un rastreo de investigaciones en Hispanoamérica, Europa, Asia y Norteamérica. El proceso de revisión y análisis de la literatura se realizó en tres etapas: (1) inicio, entre marzo y diciembre de 2019; (2) ampliación, entre julio y septiembre de 2021; y (3) conclusión, entre mayo y julio de 2023.

En relación con la estrategia de búsqueda, primero se eligieron las palabras clave, que incluyeron descriptores disponibles en el Tesauro de la Unesco, tal como se muestra en la Tabla 1. Estos términos se emplearon en combinaciones aleatorias mediante el uso de operadores booleanos, de modo tal que los documentos cumplieran con los criterios de selección. Una vez las fuentes fueron seleccionadas, se creó una matriz que facilitara su documentación, registro y caracterización, así como la generación de códigos y categorías que posteriormente llevaron a la realización del análisis temático.

Tabla 1. Guía para el rastreo sobre escritura colaborativa en educación superior

Palabras clave	Keywords
<ul style="list-style-type: none"> ● Literacidades Académicas <ul style="list-style-type: none"> ● Métodos de Alfabetización* ● Alfabetización Académica 	<ul style="list-style-type: none"> ● Academic Literacies <ul style="list-style-type: none"> ● Literacy Methods*
<ul style="list-style-type: none"> ● Escritura <ul style="list-style-type: none"> ● Escritura Académica ● Escritura Técnica* 	<ul style="list-style-type: none"> ● Writing <ul style="list-style-type: none"> ● Academic Writing ● Technical Writing

Palabras clave	Keywords
<ul style="list-style-type: none"> ● Formación en Escritura Académica ● Formación en Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Writing Pedagogy ● Research Training
<ul style="list-style-type: none"> ● Escritura Colaborativa ● Escritura Cooperativa ● Coescritura ● Coautoría 	<ul style="list-style-type: none"> ● Collaborative Writing ● Cooperative Writing ● Co-writing ● Co-authorship
<ul style="list-style-type: none"> ● Formación de Maestros ● Maestros formadores ● Maestros en formación-Maestros estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Teacher Educators ● Preservice Teachers ● Student Teachers

*Descriptorios obtenidos del Tesauro de la Unesco

Para la construcción de esta revisión, se consultaron 68 fuentes bibliográficas, pero al final solo se trabajó con una muestra de 66. De estas, 60 son artículos de investigación y seis capítulos de investigación. Además, 22 fueron escritas en español, 43 en inglés y una en portugués. La Figura 2 establece la cantidad de fuentes bibliográficas por año. La Figura 3 señala la cantidad de fuentes por país.

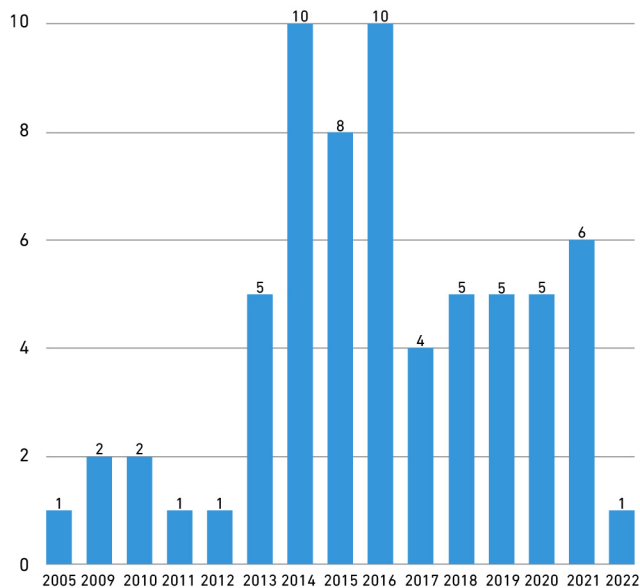


Figura 2. Distribución de fuentes por año

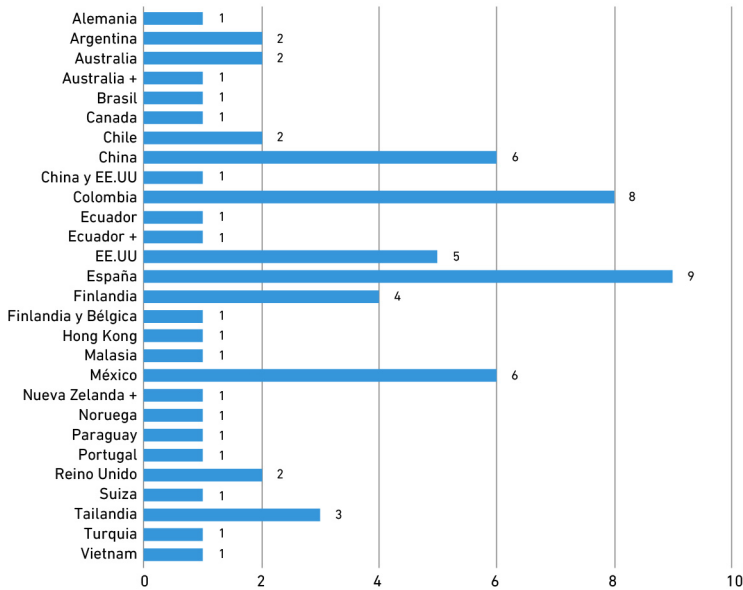


Figura 3. Distribución de fuentes por país

4. Resultados

4.1 Áreas de estudio, modalidades de enseñanza, enfoques metodológicos y poblaciones

El primer análisis permitió identificar las áreas en las que surgieron los estudios, los enfoques de investigación empleados y las poblaciones participantes. De los estudios seleccionados, dieciocho de ellos fueron en el área de segundas lenguas; veinte, en el área de la formación y el desarrollo profesional de los docentes, y 28, en otras áreas. De estos últimos, algunos se hicieron con estudiantes de diferentes facultades (Rodríguez et al., 2013) y otros en campos específicos como la psicología (Corcelles et al., 2013; Hernández Rojas et al., 2014) o el mercadeo (Barton & McCulloch, 2018).

Con respecto a las modalidades de enseñanza, se encontró que 38 estudios se realizaron en programas presenciales (58%), ocho de ellos en modalidad virtual o a distancia (12%) y veinte en modalidad dual o *blended* (30%). De acuerdo con los enfoques de investigación, los distintos estudios se distribuyeron de la siguiente manera: 37 estudios cualitativos, veinte estudios cuantitativos, y nueve estudios con métodos mixtos. La Figura 4 señala la distribución porcentual según el enfoque empleado.

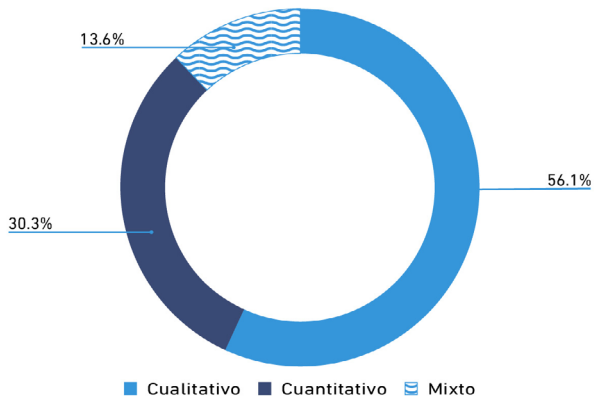


Figura 4. Enfoques metodológicos

El análisis metodológico también supuso tener en cuenta los diferentes tipos de poblaciones estudiadas, las cuales se dividieron de la siguiente manera: estudios sobre el efecto del docente en la escritura de los estudiantes; escritura colaborativa entre docentes pares; escritura colaborativa entre estudiantes pares; estudios que tuvieron en cuenta el impacto de la colaboración tanto por parte de los docentes como de los pares; y estudios que examinaron la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación (MF & MeF). Solo se identificó un estudio acerca de la escritura entre una docente investigadora y un grupo de docentes (Martínez, 2014) y una revisión de la literatura en escritura académica (Ortiz Casallas, 2011). La Figura 5 indica el tipo de población en la que se enfocaron los estudios analizados.

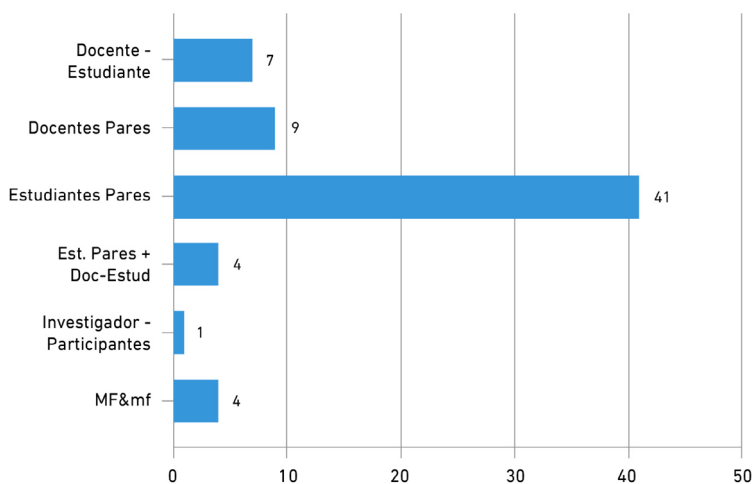


Figura 5. Tipos de poblaciones

4.2 Tendencias y vacíos epistemológicos, conceptuales y metodológicos

El análisis de los antecedentes de investigación permitió identificar tres tendencias en el estudio de la escritura colaborativa tanto en la educación superior, en general, como en la formación de maestros, en particular. La primera hace referencia a los usos y beneficios de la escritura colaborativa entre estudiantes pares, de la cual se desprende un número significativo de estudios en torno al uso de recursos digitales para favorecer esta práctica. La segunda se enfoca en el uso de la escritura colaborativa para la formación de maestros. Como lo señala la Figura 5, sobresalen los estudios sobre escritura entre pares y, en menor medida, la escritura orientada por los docentes. La tercera y última tendencia se desprende de una serie de estudios realizados en Europa acerca de los modelos de formación doctoral en educación y del lugar que en ellos ocupa la coescritura entre maestros formadores y en formación.

4.2.1. *Escritura colaborativa entre estudiantes*

Un número significativo de estudios han explorado el impacto de la escritura colaborativa en el aprendizaje de las segundas lenguas (Ansarimoghaddam et al., 2017; Bikowski & Vithanage, 2016; Elabdali, 2021; Elola & Oskoz, 2010; Feng Teng & Huang, 2021; Kessler, 2009; Murray & Thow, 2014; Ubilla-Rosales et al., 2020; Wenting & Hapgood, 2021; Zhang, 2019). No en vano, Chang (2016) realizó un meticuloso metaanálisis sobre la investigación en escritura colaborativa en segundas lenguas durante dos décadas, lo que demuestra que este ha sido un tema de interés en el campo desde finales del siglo XX.

En algunos estudios (McDonough et al., 2016; McDonough, et al., 2018; McDonough & García Fuentes, 2015; Storch, 2005, 2013; Storch & Aldosari, 2013), se encontró que los textos producidos en parejas eran más breves, pero de mejor calidad en aspectos como realización de la tarea, nivel de corrección gramatical y complejidad, en relación con aquellos producidos individualmente. Según Storch (2005, 2013), la escritura colaborativa les permite a los estudiantes aportar ideas al proceso de escritura y darse realimentación recíproca. Además, Granado-Peinado et al. (2019) demostraron que los estudiantes logran transferir las habilidades escriturales adquiridas en ambientes colaborativos a sus propias tareas individuales.

La escritura colaborativa ayuda a mejorar aspectos formales asociados a la redacción del texto, debido a la necesidad que los estudiantes tienen de comunicarse oralmente para llegar a consensos (Fernández Dobao, 2014; Gao & Min, 2021; Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014; McDonough et al., 2016; McDonough & García Fuentes, 2015). La escritura colaborativa también ayuda a los estudiantes universitarios a comprender mejor los procesos de planificación, redacción y revisión del texto, por la

necesidad de verbalizar sus razonamientos en relación con cada etapa de la escritura (Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014). Adicionalmente, a través de un estudio de investigación-acción participativa entre jóvenes, Gardner (2018) evidenció cómo la escritura colaborativa puede dar lugar a un proceso transformador para el equipo.

Si bien la revisión entre pares puede localizarse como una práctica de escritura cooperativa, varios autores la incluyen en estudios que aluden a la escritura colaborativa. Algunos concluyen que la revisión entre pares ayuda a mejorar la calidad de los textos presentados y promueve un mayor conocimiento sobre los componentes que se requieren para su efectiva producción (Corcelles et al., 2013; Mawlawi Diab, 2010). Aunque los estudiantes tienden a enfocarse más en aspectos gramaticales y de contenido que en aspectos pragmáticos y discursivos, usualmente realizan más de la mitad de los cambios sugeridos por sus compañeros (Martín del Campo & Martínez Lorca, 2014). Además, la revisión entre pares constituye un elemento central para promover el pensamiento reflexivo que facilite el desarrollo de competencias profesionales, el aprendizaje profundo y la articulación efectiva entre el conocimiento teórico disciplinar y el práctico experiencial (Boldrini & Cattaneo, 2014).

Aunque muchas de estas investigaciones se han dado en contextos de educación presencial, también se observa un creciente interés por explorar el tema en contextos de educación semipresencial o a distancia. Estas últimas, por lo general, se han enfocado en la implementación de la escritura colaborativa mediante el uso de recursos digitales, particularmente de las WIKI (Bañales Faz et al., 2015; Flores Rivera & Meléndez Tamayo, 2017; González López Ledesma & Álvarez, 2014; Hernández Ramos et al., 2014; Liu et al., 2016; Márquez Hermosillo & Benítez Zavala, 2016) y en menor medida de procesadores de texto en línea (Abrams, 2019; Niño-Carrasco & Castellanos-Ramírez, 2020).

Como se sugirió antes, llama la atención que un número significativo de estudios no establece una distinción entre escritura colaborativa y escritura cooperativa, dejando de lado las implicaciones que los distintos niveles de participación de los autores pueden tener en las prácticas de coescritura. Más aún, la mayor parte de los estudios sobre escritura colaborativa atienden a esta práctica de manera fragmentada; es decir, se concentran en analizar el impacto de la *colaboración* en etapas aisladas de la producción del texto, como la planeación, la redacción de borradores o la revisión, pero muy pocos estudios han explorado el impacto de la escritura colaborativa como una práctica en la que las partes se involucran en todo el proceso de elaboración del texto. También son escasos los estudios que examinan las implicaciones de las dinámicas de poder en las prácticas de escritura colaborativa (Chen & Lee, 2022).

4.2.2. Escritura colaborativa y desarrollo profesional de los maestros

Un segundo tema corresponde al de la escritura colaborativa en la formación y el desarrollo profesional de los maestros. Buena parte de estos estudios se enfoca en la formación de los maestros en y desde la escritura colaborativa, privilegiando el uso de los recursos tecnológicos (Avello Martínez & Marín, 2016; Erdogan, 2017; Figueroa & Aillon, 2015; Hadjerrouit, 2014, 2016; Latham & Carr, 2015; Nornberg & da Silva, 2014; Reyes-Angona & Fernández-Cárdenas, 2015; Vinagre Laranjeira, 2016a, 2016b). Solo el estudio de Nairn et al. (2015) indagó sobre las relaciones de poder entre los coautores y cómo estas pueden ser modificadas durante el proceso de escritura.

Martínez (2014), quien aborda las dinámicas de escritura colaborativa entre una docente investigadora y un grupo de docentes de secundaria en el marco de una investigación-acción colaborativa (IAC), sostiene que «colaborar implica que cada quien aporte desde sus fortalezas y especificidad» (p. 78), con el fin de contribuir a la construcción conjunta de conocimiento. Su relato sugiere que una de las partes (en su caso, la investigadora) tiene «dominio sobre la pluma» y sirve de amanuense para dar voz a las elaboraciones de la otra (el docente), quien valida el conocimiento conjunto consignado bajo el recurso de la palabra escrita. Martínez concluye que las contribuciones de uno y otro «se combinan en roles asimétricos desde la colaboración» (Martínez, 2014, p. 78).

Se hallaron pocos estudios en referencia a la escritura colaborativa entre docentes pares. Matthews et al. (2017) abordan la experiencia transnacional de grupos de docentes que se sirven de la escritura colaborativa para consolidar comunidades de práctica. Por otra parte, Wai-Ming et al. (2013) relatan su experiencia con la escritura colaborativa durante sus últimos años de doctorado. A pesar de los altibajos que reportan haber tenido, los autores admiten que su relación de colegaje fue esencial para intercambiar información y apoyarse de manera recíproca, lo que demuestra que la colaboración académica no solo cumple propósitos intelectuales, sino que también ayuda a fortalecer lazos afectivos entre pares (Wai-Ming et al., 2013, p. 36).

Por otro lado, se encontró poca literatura alusiva a la escritura entre docentes formadores y en formación dentro de dinámicas de mentoría (Griffin & Beatty, 2012). Por tratarse de un tema de interés para la formación en investigación, se exploró el tema en los semilleros de investigación (Abad & Pineda, 2018); sin embargo, en los estudios analizados (García, 2010; González, 2008; Quintero-Corzo et al., 2008; Mesa Villa et al., 2020; Saavedra-Cantor, 2015) la escritura colaborativa se aborda solo tangencialmente como parte del proceso de formación en investigación para los maestros. En todo caso,

estos estudios sugieren que los semilleros son escenarios propicios para desarrollar y poner en práctica competencias para la escritura académica, tales como el rastreo de fuentes bibliográficas (García, 2010; Machado-Alba & Machado-Duque, 2014).

4.2.3. *Coautoría entre maestros y estudiantes en la formación doctoral*

Cabe también resaltar una serie de estudios liderados desde la Universidad de Helsinki que exploran las dinámicas de formación y de producción de conocimiento en programas doctorales en Europa (Hakkarainen et al., 2013; Hakkarainen et al., 2014; Hakkarainen et al., 2016). En el último de estos proyectos, Hakkarainen et al. (2016) contrastaron el modelo de formación individual (IM), tradicionalmente empleado en las ciencias sociales y orientado hacia la elaboración individual de tesis monográficas, con el modelo de formación colectivo (CM), más común en las ciencias naturales y que se basa en la publicación de artículos científicos escritos de manera colaborativa entre asesores y estudiantes. La Tabla 2 resume los principios que fundamentan estos modelos.

Tabla 2. Características de los modelos individual y colectivo de formación doctoral

Criterio	Modelo individual (IM)	Modelo colectivo (CM)
Objetos de investigación	Problemas y proyectos individuales de investigación estructurados por los doctorandos	Problemas colectivos articulados a los proyectos de los investigadores experimentados
Artefactos epistémicos	Tesis monográficas escritas por los doctorandos bajo la revisión de los directores de tesis	Tesis modulares constituidas por artículos científicos escritos en coautoría entre los asesores y los doctorandos
Naturaleza de la asesoría	Asesoría personalizada entre el director de tesis y el doctorando	Asesoría distribuida mediante prácticas colectivas que involucran el apoyo de investigadores junior y senior

Tomada y traducida de Hakkarainen et al. (2016, p. 64).

Los investigadores finlandeses concluyeron que la publicación de artículos no es exclusiva de ningún modelo. De hecho, en el modelo individual, que privilegia la escritura de tesis monográficas, los asesores a menudo sugieren a sus estudiantes que publiquen material asociado a su tesis. Sin embargo, esta tarea depende de la iniciativa personal y del esfuerzo solitario de los doctorandos. Por otra parte, la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación, que raras veces se da bajo el modelo individual, ocurre de manera sistemática en el modelo colectivo, pues este responde a una manera de hacer ciencia que concibe la construcción del conocimiento como un

esfuerzo mancomunado. De hecho, para estos investigadores (Hakkarainen et al., 2016), la promoción de la coautoría entre asesores y estudiantes tiene que ver con la doble responsabilidad de apalancar la formación de los nuevos investigadores y de poner el conocimiento al alcance de públicos cada vez más amplios, de manera que este tenga un efecto real en la transformación de la sociedad.

La coautoría es un aspecto crucial del modelo colectivo que supone un claro esfuerzo por parte de los maestros formadores, quienes comparten con sus estudiantes parte del crédito por sus logros académicos, invierten tiempo en formarlos en la escritura y les proporcionan retos de aprendizaje que se complejizan a medida que avanza la trayectoria de formación. Si bien cada doctorando se ocupa de producir varios artículos en los que se reconoce como autor principal, cuenta para ello con el apoyo del grupo de investigación y del director de tesis en asuntos como la adecuada selección de la revista, la revisión y ajuste del manuscrito de acuerdo con los requerimientos editoriales y el acompañamiento frente a las evaluaciones y rechazos de los pares (Hakkarainen et al., 2013; Hakkarainen et al., 2016). Aunque el investigador principiante acomete el esfuerzo de escribir para publicar, nunca se enfrenta solo a esta tarea, en la que la experticia de los asesores juega un papel fundamental.

Si bien la publicación en coautoría entre maestros formadores y en formación no es exclusiva del modelo colectivo, quienes abanderan este paradigma en los doctorados en educación reconocen los beneficios de esta práctica en la formación de los nuevos maestros investigadores y en la consolidación de los mecanismos para ampliar la difusión del conocimiento científico (Hakkarainen et al., 2013; Hakkarainen et al., 2016).

No obstante, la coautoría entre maestros y estudiantes no está exenta de riesgos. Para comenzar, como se señaló, no todo ejercicio de coescritura supone una verdadera colaboración. Más aún, en ocasiones la figura de la coautoría enmascara dinámicas de poder que llevan a la ya mencionada usurpación de los derechos de autor de una de las partes o a la utilización abusiva de su trabajo.

Incluso en los casos en que se emprende una verdadera escritura colaborativa, esta también puede verse afectada cuando una de las partes incumple de manera reiterativa con los acuerdos establecidos, cuando los estilos y maneras de abordar la escritura son incompatibles, y cuando alguno de los coautores decide abandonar el proceso. Por último, es necesario prevenir que la escritura colaborativa entre tutores y estudiantes genere algún tipo de dependencia académica (Hakkarainen et al., 2016). En el apartado siguiente redondeamos las lecciones derivadas de este análisis.

5. Discusión

Existen distintos modelos de formación en escritura académica en la educación superior. En los últimos años el modelo de alfabetización académica enfocada en los géneros y en las disciplinas (Carlino, 2013) se ha enriquecido con los aportes de los nuevos estudios de literacidades (Gee, 2015; Zavala, 2011). No obstante, el desarrollo de este último enfoque es todavía incipiente en los países de habla hispana (Trigos-Carrillo, 2019).

Por otro lado, aunque existe un cuerpo importante de investigaciones sobre la escritura colaborativa como estrategia para el desarrollo de la escritura académica, estas se han enfocado de manera casi exclusiva en la interacción entre estudiantes pares. Además, el término *escritura colaborativa* se emplea con frecuencia para integrar las distintas prácticas de coescritura; solo unos cuantos autores (McDonough & De Vleeschauwer, 2019; McDonough et al., 2016; Storch, 2013) establecen una diferenciación clara entre escritura colaborativa y cooperativa, tal como se ha planteado en este artículo.

Asimismo, la literatura en relación con la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación es relativamente escasa en inglés y prácticamente inexistente en español. Aunque es aún poco explorado en Latinoamérica, en Europa se viene popularizando un modelo de formación colectiva en los doctorados que tiene como principio la coautoría de artículos entre maestros y estudiantes. No se encontraron, sin embargo, estudios que exploren esta actividad en el nivel de pregrado, ni menos aún en el contexto de los semilleros de investigación, los cuales parecen constituir escenarios propicios para esta actividad.

Además, la mayoría de los estudios encontrados conciben la escritura colaborativa como una práctica orientada al desarrollo lingüístico y, solo en algunos casos, a la apropiación de códigos discursivos dentro de las disciplinas. Por lo general, las investigaciones de corte cuantitativo restringen el estudio de la colaboración a etapas precisas del ejercicio escritural como la planificación o la revisión, pues se interesan en analizarla en relación con el desarrollo de otras variables como la complejidad discursiva, la fluidez verbal, la precisión lexical, la corrección gramatical o la organización textual (Abrams, 2019; Elola & Oskoz, 2010; McDonough & García Fuentes, 2015; McDonough, et al., 2016; McDonough & De Vleeschauwer, 2019; Pham, 2021)

Muy pocos estudios han abordado el fenómeno de la escritura colaborativa en educación superior desde un enfoque en los nuevos estudios de literacidades que considere los eventos escriturales más allá de la producción del texto como objeto. De hecho, no se encontraron estudios que exploren la dimensión política y cultural que emerge en las dinámicas de construcción colectiva de los textos en tensión con las fuerzas de poder dominantes en el mundo editorial. Adicionalmente, pocos estudios abordan la

colaboración escritural a lo largo de todo el proceso de producción del texto (Matthews et al., 2017; Wai-Ming et al., 2013). También es insuficiente la investigación que examine o bien las tensiones de poder que emergen entre los coautores (Chen & Lee, 2022; Nairn et al., 2015), o bien el potencial de la escritura colaborativa en la formación de nuevos maestros investigadores (Hakkarainen et al., 2013; Hakkarainen et al., 2016).

La revisión de la literatura demuestra que la escritura colaborativa reporta enormes beneficios para la formación y el avance de los investigadores, en particular en el campo de la educación; con todo, no está exenta de vacíos epistémicos ni de riesgos metodológicos que conllevan serias implicaciones pedagógicas y éticas. Pese a ser una práctica cada vez más recurrente, la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación tampoco se ha investigado a profundidad. Esta carencia es más pronunciada en el marco de escenarios como las tutorías posgraduales o los semilleros de investigación. Por lo anterior, es importante indagar acerca de las condiciones pedagógicas desde las cuales se da este fenómeno en escenarios como los semilleros, los grupos de escritura o las asesorías de tesis, así como esclarecer sus contribuciones a la apropiación de literacidades académicas desde un enfoque sociocultural crítico y a la reconfiguración de nuevas identidades de los maestros en relación con la investigación.

6. Referencias

- Abad, J. V., & Pineda, L. K. (2018). Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 85-98. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a07>
- Abrams, Zs. I. (2019). Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning & Technology*, 23(2), 22-42. <https://doi.org/10.125/44681>
- Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (2003). *Arguing to learn. Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-0781-7>
- Ansarimoghaddam, S., Tan, B. H., & Yong, M. F. (2017). Collaboratively composing an argumentative essay: Wiki versus face-to-face interactions. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 17(2), 33-53. <https://doi.org/10.17576/gema-2017-1702-03>
- Avello Martínez, R., & Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 687-713. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100013>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.

- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210. <https://doi.org/10.1080/00131910902846916>
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvinada, N., Valladares, A., & Zamarripaes, Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>
- Barton, D., & McCulloch, S. (2018). Negotiating tensions around new forms of academic writing. *Discourse, Context & Media*, 24, 8-15. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.01.006>
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 11(19), 163-183. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037
- Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*, 20(1), 79-99. <http://ilt.msu.edu/issues/february2016/bikowskivithanage.pdf>
- Boldrini, E., & Cattaneo, A. (2014). Scaffolding collaborative reflective writing in a VET curriculum. *Vocations and Learning*, 7(2), 145-165. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9110-3>
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”. *College English*, 46(7), 635-652. <https://doi.org/10.2307/376924>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Chang, C. Y. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1), 81-117. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.03>
- Chen, W., & Lee, Y.-T. (2022). Revisiting proficiency pairing in collaborative writing from an equity theory perspective: Voices from high-proficiency EFL learners. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221087267>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., & Vega, N. A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: el trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5593>
- Dirgeyasa, I. W. (2016). Genre-based approach: What and how to teach and to learn writing. *English Language Teaching*, 9(9), 45-51. <http://doi.org/10.5539/elt.v9n9p45>
- El docente denunciado por plagio. (2014, febrero 14). *Semana*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/william-ortiz-docente-es-denunciado-por-plagiar-profesores-estudiantes/377235-3/>

- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788>
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning and Technology*, 14(3), 51-71. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44226/14_03_elolaoskoz.pdf
- Erdogan, O. (2017). The effect of cooperative writing activities on writing anxieties of prospective primary school teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 560-570. <https://doi.org/10.21890/ijres.328085>
- Feng Teng, M., & Huang, J. (2021). The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1982675>
- Fernández Dobao, A. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks: Comparing pair and small group interaction. *Canadian Modern Language Review*, 70, 158-187. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1768>
- Figuroa, B., & Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79-91. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>
- Flores Rivera, L., & Meléndez Tamayo, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje en función de la gestión del conocimiento para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 54, 1-15. <http://doi.org/10.6018/red/54/7>
- Gao, J., & Min, S. (2021). A comparative study of the effects of L1 and L2 prewriting discussions on L2 writing performance. *System*, 103, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102654>
- García, C. (2010). Use of historic documentaries that stimulate formative research: The case of undergraduate research seedbeds. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 265-273. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100014>
- Gardner, M. (2018). Writing together for academic publication as a youth-adult PAR team: moving from distance and distaste towards transformative engagement. *Educational action research*, 26(2), 205-219. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1329093>
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. En Rowsell, J., & Pahl, K. (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- González López Ledesma, A., & Álvarez, G. (2014). Tipología de propuestas de abordaje de contenidos de lengua y literatura con inclusión de TIC. *Apertura*, 6(2), 1-9. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68835725009>
- González, J. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia formativa. *Psychologia, Avances de la disciplina*, 2(2), 185-190. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225162006>

- Granado-Peinado, M., Mateos, M., Martín, E., & Cuevas, I. (2019). Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher education. *Reading and Writing*, 32, 2037-2058. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09939-6>
- Griffin, S. M., & Beatty, R. J. (2012). Hitting the trail running: Roadmaps and reflections on informal faculty mentorship experiences. En Barrett, M., & Stauffer, S. (Eds.), *Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education* (pp. 251-273). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6_14
- Hadjerrouit, S. (2014, octubre 25-27). *Impacts of mediawiki on collaborative writing among teacher students*. International Association for Development of the Information Society [Ponencia]. 11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), Porto, Portugal. <https://eric.ed.gov/?id=ED557387>
- Hadjerrouit, S. (2016). Assessing the level of collaborative writing in a wiki-based environment: A case study in teacher education. En Spector, J., Ifenthaler, D., Sampson, D., & Isaías, P. (Eds.), *Competencies in teaching, learning and educational leadership in the digital age* (pp. 197-216). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_12
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Lonka, K., & Makkonen, J. (2014). How does collaborative authoring in doctoral programs socially shape practices of academic excellence? *Talent Development and Excellence*, 6, 11-29. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/how-does-collaborative-authoring-in-doctoral-programs-socially-sh>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J., & Lehtinen, E. (2016). Extending collective practices of doctoral education from natural to educational sciences. *Studies in Higher Education*, 41(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914910>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J., Seitamaa-Hakkarainen, P., & White, H. (2013). Interagency, collective creativity, and academic knowledge practices. En Sannino, A., & Ellis, V. (Eds.), *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and socio-cultural studies* (pp. 77-95). Routledge. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/interagency-collective-creativity-and-academic-knowledge-practice>
- Hernández Ramos, J., Martínez Abad, F., & Torrecilla Sánchez, E. (2014). Valoración de la wiki como recurso educativo en e-learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 97-111. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.07>
- Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E. I., Caballero Becerril, R. S., & Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno *b-learning* para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200002&lng=es&tlng=es

- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95. http://128.171.57.22/bitstream/10125/44169/13_01_kessler.pdf
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Latham, G., & Carr, N. (2015). Building on authentic learning for pre-service teachers in a technology-rich environment. *Journal of Learning Design*, 8(3), 65-77. <https://doi.org/10.5204/jld.v8i3.254>
- Liu, X., Jiao, J., & Chen, J. (2016). Writing collaboratively via WIKI: An English teaching study. En Cheung, S., Kwok, L., Shang, J., Wang, A., & Kwan, R. (Eds.), *Blended learning: Aligning theory with practices*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41165-1>
- Machado-Alba, J. E., & Machado-Duque, M. E. (2014). The role of research incubators in encouraging research and publication among medical students. *Academic Medicine*, 89(7), 961-962. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000301>
- Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.10446>
- Márquez Hermosillo, M., & Benítez Zavala, A. (2016). Propuesta de un instrumento para el análisis de las interacciones en cursos semipresenciales y a distancia. *Apertura*, 8(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68845366009.pdf>
- Martín del Campo, B., & Martínez Lorca, M. (2014). Teaching academic writing: An intervention across the curriculum. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, 13, 12-22. <https://doi.org/10.7203/attic.13.3888>
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 18, 58-86. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi18.756>
- Matthews, K. E., Marquis, B., & Healey, M. (2017). International Collaborative Writing Groups as Communities of Practice. En McDonald, J., & Cater-Steel, A. (Eds.), *Implementing communities of practice in higher education* (pp. 507-617). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2866-3_26
- Mawlawi Diab, N. (2010). Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts. *System*, 38(1), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.008>
- McDonough, K., & De Vleeschauwer, J. (2019). Comparing the effect of collaborative and individual prewriting on EFL learners' writing development. *Journal of Second Language Writing*, 44, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.003>

- McDonough, K., & García Fuentes, C. (2015). Writing to learn language: The effect of writing task on Colombian EFL learners' language use. *TESL Canada Journal*, 32(2), 67-79. <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i2.1208>
- McDonough, K., Crawford, B., & De Vleeschauwer, J. (2016). Thai EFL learners' interaction during collaborative writing tasks and its relationship to text quality. En Sato, M., & Ballinger, S. (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 185-208). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.45.08mcd>
- McDonough, K., De Vleeschauwer, J., & Crawford, B. (2018). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, 74, 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.010>
- Mesa Villa, C. P., Gómez-Giraldo, J. S., & Arango Montes, R. (2020). Becoming language teacher-researchers in a research seedbed. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 159-173. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78806>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1994, febrero 8). *Ley 115, Ley General de Educación*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017, septiembre 15). *Resolución 18583, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016*. MEN. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Murray, R., & Thow, M. (2014). Peer-formativity: a framework for academic writing. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1166-1179. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911252>
- Nairn, K., Cameron, J., Anakin, M., Juntrasook, A., Wass, R., Sligo, J., & Morrison, C. (2015). Negotiating the challenges of collaborative writing: learning from one writing group's mutiny. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 596-608. <http://doi.org/10.1080/07294360.2014.973383>
- Niño-Carrasco, S., & Castellanos-Ramírez, J. (2020). Regulatory strategies and online collaborative writing processes for learning in undergraduate students. *Nova Scientia*, 12(25). <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499>
- Nornberg, M., & da Silva, G. F. (2014). Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. *Educar em Revista*, 54, 185-202. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.31359>

- Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT). (2020). *Indicadores de Ciencia y Tecnología, Colombia 2019*. Observatorio de Ciencia y Tecnología. <https://www.ocyt.org.co/proyectos-y-productos/informe-anual-de-indicadores-cti-2019/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2021: Times of Crisis and Opportunity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75f79015-en>
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: Estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a05>
- Pham, V. P. H. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R. A., & Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411103>
- Reyes-Angona, S., & Fernández-Cárdenas, J. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de una escuela pública mexicana. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-15. <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-reyesfdez.html>
- Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., & del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 18, 2-17. <https://doi.org/10.14482/zp.18.205.856>
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L., & Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18(3), 391-407. <http://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17, 31-48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective to academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Ubilla-Rosales, L., Gómez-Álvarez, L., Sáez-Carrillo, K., & Etchegaray Pezo, P. (2020). Collaborative writing of argumentative essays in an EFL blended course: Chilean pre-

- service teachers' perceptions and self-assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 307-327. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a10>
- Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 153-174. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.757>
- Vinagre Laranjeira, M. (2016a). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 787-802. <https://doi.org/10.1111/bjet.12363>
- Vinagre Laranjeira, M. (2016b). Identifying collaborative behaviours online: Training teachers in wikis. En Pareja-Lora, A., Calle-Martínez, C., & Rodríguez-Arancón, P. (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 129-140). <http://doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.428>
- Wai-ming, Y., Chun-kwok, L., & Chi-kin Lee, J. (2013). Into collaborative research and co-authorship: experiences and reflections. *Reflective Practice*, 14(1), 31-42. <http://doi.org/10.1080/14623943.2012.732943>
- Wenting, C., & Hapgood, S. (2021). Understanding knowledge, participation and learning in L2 collaborative writing: a metacognitive theory perspective. *Language Teaching Research*, 25(2), 256-281. <https://doi.org/10.1177/1362168819837560>
- Young, A. (2011). *Teaching Writing Across the Curriculum*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/young-teaching/>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.
- Zhang, M. (2019). Towards a quantitative model of understanding the dynamics of collaboration in collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 45, 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.001>