

Actitudes de estudiantes de posgrado hacia la escritura colaborativa

Graduate students' attitudes towards collaborative writing

EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ*
GRISELDA HERNÁNDEZ MÉNDEZ**

Este artículo presenta los resultados de un estudio cuyos objetivos fueron describir las actitudes de un grupo de estudiantes de doctorado en México hacia la escritura colaborativa, así como examinar los factores que afectan dichas actitudes. El sustento teórico se basa en el concepto de escritura colaborativa (Corcelles y Oliva, 2016), el proceso de la escritura (Flower y Hayes, 1981), las dinámicas de grupo (Orozco, 2006) y el modelo tripartita de las actitudes (Briñol et al., 2007). Con un alcance descriptivo y un enfoque mixto, se realizó un estudio de caso en un programa de doctorado. Los instrumentos empleados fueron una entrevista abierta y semiestructurada y reportes escritos. Se encontró que las actitudes en general son negativas y algunas ambivalentes hacia la coescritura. La causa principal parece ser una escasa o limitada experiencia en este tipo de actividades. El componente afectivo parece tener un papel primordial en ello, mientras que el componente cognitivo revela una percepción incompleta de la verdadera escritura colaborativa, vacíos de información sobre las fases del proceso escritural y las dinámicas grupales. Es necesario, por tanto, desarrollar y fortalecer no solo las habilidades escriturales, sino también el trabajo colaborativo en las aulas y hacerlo en todos los niveles educativos.

Palabras clave:
actitudes, escritura colaborativa, estudiantes de posgrado, México

Recibido: 4 de abril de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 26 de mayo de 2025 |

Publicado: 2 de junio de 2025

Cómo citar: Hernández Méndez, E. y Hernández Méndez, G. (2025). Actitudes de estudiantes de posgrado hacia la escritura colaborativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1720. <https://doi.org/10.31391/MULS2467>

We report the findings of a study aimed at describing the attitudes of a class of PhD students towards collaborative writing in Mexico, and to examine the factors affecting such attitudes. The theoretical perspective was based on the concept of Collaborative writing (Corcelles y Oliva, 2016); the writing process (Flower y Hayes, 1981); Group dynamics (Orozco, 2006); and the tripartite model of attitudes (Briñol et al. 2007). This a descriptive, mixed-methods case study, in a doctoral program. An open and semi structured interview, and a written report were the instruments used for data collection. We found that the attitudes, overall, are negative and ambivalent towards cowriting. This seems to be due to poor or limited experience in this type of activity. The affective component plays a predominant role in these attitudes whereas the cognitive component demonstrates an incomplete perception of true collaborative writing, information gaps about the writing process and the group dynamics. Therefore, we need to build and strengthen not only writing skills but also collaborative work in the classroom, in all educational settings.

Keywords:
attitudes,
collaborative
writing, graduate
students, Mexico

* Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo en el Departamento de Humanidades y Antropología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conahcyt. Líneas de investigación: adquisición de lenguas, sociolingüística y didáctica de la lengua española. Correo electrónico: edith@uqroo.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>

** Investigadora en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, México. Coordinadora del doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales. Responsable del cuerpo académico consolidado Estudios en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Cultura Escolar, Procesos Educativos y Práctica Docente. Líneas de investigación: práctica docente y la enseñanza constructivista del álgebra. Correo electrónico: grihernandez@uv.mx/ <http://orcid.org/0000-0002-8367-6465>



INTRODUCCIÓN

La escritura colaborativa es un acto de comunicación esencialmente escrita y grupal que se usa como estrategia en diferentes ámbitos: académico, gubernamental, empresarial, entre otros (Lowry et al., 2004). Además, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación, en la actualidad, promueven y facilitan el uso cada vez más frecuente de la escritura colaborativa entre coautores que realizan la tarea de manera presencial o en ambientes virtuales.

En México, en el entorno académico, la coescritura se promueve y practica tanto entre pares (profesor-profesor, investigador-investigador y estudiante-estudiante), como entre tutor-estudiante o director de tesis-estudiante. La Secretaría de Educación Pública, por ejemplo, fomenta el trabajo colegiado a través de los cuerpos académicos en las instituciones de educación superior, y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) impulsa la investigación colaborativa. Así, la publicación en coautoría se ve motivada por políticas nacionales implementadas por distintas instancias.

La escritura colaborativa en el aula ofrece beneficios diversos, como mejor calidad de documentos (diversidad de perspectivas y valiosa retroalimentación); mayor motivación (por los pares); mejor manejo de las relaciones interpersonales y mayor conciencia de los procesos del trabajo en equipo; mayores habilidades metacognitivas (escucha activa, empatía, confianza, gestión de conflictos, toma de decisiones, y flexibilidad para asumir múltiples roles); mayor regulación del proceso de escritura; más oportunidades de aprender contenidos disciplinares a través de la argumentación entre iguales; y, particularmente, los escritores noveles mejoran sus habilidades y se socializan en las normas, valores y estándares de la comunidad disciplinar (Corcelles y Oliva, 2016). Además, es útil para desarrollar valores como la responsabilidad, el respeto, el compromiso, entre otros, y beneficia el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y ambientes de aprendizaje (Helaluddin et al., 2023).

Si bien la escritura colaborativa ofrece un sinnúmero de ventajas y es, en estos tiempos, fuertemente promovida por diversas instancias académicas de orden nacional, también es necesario reconocer los inconvenientes que, en algunas situaciones, impone trabajar con otros. Al hablar de la escritura tutorial, por ejemplo, (director de tesis y tesista, por ejemplo), Hakkarainen y sus colegas (2016) destacan que puede darse usurpación de los derechos de autor de uno de los autores, el uso abusivo de su trabajo, incumplimiento reiterado de los acuerdos, incompatibilidad en estilos y maneras de escribir, abandono del cometido y también generación de cierta dependencia académica.

Trabajar de manera colaborativa no es una actividad fácil. Ya en 2010, Baker y Clark destacaban que hay claros beneficios con la escritura colaborativa en el aula, pero si los estudiantes no adquieren las habilidades para interactuar de manera efectiva en equipo, el resultado puede llevar a frustración y resentimiento. Los conflictos al interior del equipo pueden afectar las habilidades para trabajar en conjunto; además, los estudiantes proactivos pueden quejarse de los compañeros inactivos o los pueden ignorar, y la evaluación individual se hace difícil (pues en general se da la misma calificación a todos).

En una revisión bibliográfica reciente sobre la escritura colaborativa, Bonilla et al. (2021) identificaron un grupo de estudios centrados en académicos y estudiantes de doctorado cuya metodología incluía diálogos abiertos sobre los textos y la experiencia de escritura (Bandenhors et al., 2016; Castelló et al., 2010; Godbee, 2012; Mazer y Potter, 2011). Destacan la aportación de dichos estudios al acercarse a la escritura colaborativa como una práctica social que va más allá del texto, y al integrar procesos relacionales y conversacionales.

Abad y Arango (2024), por su parte, revisaron también estudios sobre la escritura colaborativa en educación superior y su aplicación en la formación del profesorado. Concluyen que las investigaciones muestran una tendencia a enfocarse en la alfabetización académica, por lo que, por lo regular, implican una concepción fragmentada, universalista y neutral de la escritura académica. Sugieren realizar estudios desde un enfoque en nuevos estudios de literacidades con integración de aspectos relacionales, ideológicos y pedagógicos de la escritura colaborativa.

Por otra parte, las actitudes, sin duda, son un factor que influye en el quehacer de la coescritura. Estas son “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Briñol et al., 2007, p. 459). Sin duda, la escritura colaborativa, como objeto de actitud, es blanco de evaluaciones diversas por parte de los coautores y el resultado de estas evaluaciones tiene un impacto en el proceso escritural y el texto producido; es decir, las actitudes hacia la escritura colaborativa desempeñan un papel fundamental para su pleno ejercicio y éxito. Conocer las actitudes de los estudiantes hacia la escritura colaborativa, evitar integrar equipos con estudiantes cuyas actitudes sean negativas, y observar los posibles cambios que puedan surgir durante el proceso son sugerencias clave para obtener mejores resultados en esta modalidad de trabajo.

La escasa bibliografía sobre las actitudes hacia la escritura colaborativa reporta que estas son, en su mayoría, positivas (Helaluddin et al., 2023); no obstante, un estudio realizado en España (De la Peña, 2023) reporta tanto percepciones positivas como negativas dependiendo de los diferentes casos integrados. Otras investigaciones tratan solo tangencialmente las actitudes o percepciones en sus conclusiones. En México, se evidencia una pausa en la investigación de las actitudes hacia la escritura colaborativa y, en general, en estudios sobre la escritura en coautoría. Las revisiones bibliográficas referidas recomiendan investigaciones que trasciendan el texto, pues la escritura colaborativa es una práctica social con una gran carga ideológica, relacional, intersubjetiva y dialógica. Por tanto, esta investigación, de enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, tiene como propósito describir las actitudes de estudiantes de doctorado hacia la escritura colaborativa y examinar los factores que las afectan. Las preguntas que guían este estudio son: ¿qué actitudes tienen los estudiantes de un doctorado de la Universidad Veracruzana hacia la escritura colaborativa? y ¿qué factores condicionan estas actitudes?

Estudiar las actitudes hacia la escritura colaborativa nos puede ser útil para determinar qué objetos de actitud son los que generan evaluaciones positivas o negativas y también qué factores son los que impactan dichas evaluaciones. Con estos elementos, podemos crear conciencia de los obstáculos o desafíos que se enfrentan al escribir en colaboración y, con ello, dinamizar las actitudes para

lograr mejores desempeños. Además, si entendemos que estas se adquieren por condicionamiento instrumental, por modelado o imitación de otros y por refuerzo vicario u observación de las consecuencias de la conducta de otros (Briñol et al., 2007), podríamos tomar conciencia del origen de nuestras actitudes y la posible necesidad de modificarlas.

Los resultados de nuestro estudio pueden coadyuvar a entender el éxito o fracaso de algunos proyectos de escritura colaborativa a partir de las voces de los mismos coautores. Los profesores de escritura o redacción pueden plantearse el uso de estrategias que integren estos aportes para lograr mejores resultados en la escritura colaborativa en el aula. También académicos y otros doctorandos pueden usar estos hallazgos para su propia práctica de escritura en coautoría.

PERSPECTIVA TEÓRICA

En esta sección, presentamos algunos conceptos clave de nuestros dos principales temas: la escritura colaborativa y las actitudes. También integramos algunas propuestas teóricas para su estudio.

Escritura colaborativa

Corcelles y Oliva (2016) distinguen entre escritura colaborativa, revisión colaborativa y escritura tutorial. En la primera, todos los participantes son coautores del texto escrito, lo que significa implicación y cooperación entre ellos en el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión). En la segunda tarea, los participantes cooperan exclusivamente en la fase de revisión del texto escrito, y no se comparte la autoría del texto que se revisa (Castelló et al., 2010). Por otro lado, es importante recordar que, en la escritura colaborativa, se mantienen relaciones simétricas entre los participantes a nivel de conocimientos previos y de roles, lo que proporciona una interacción basada en la reciprocidad y bidireccionalidad, y en un alto grado de mutualidad entre los coautores. En la escritura tutorial, por el contrario, la mutualidad entre los participantes es baja y su relación es asimétrica, ya que uno tiene el rol de tutor experto y da apoyo a su pareja o grupo, a los que se asigna el rol de tutorados (Damon y Phelps, 1989). En este estudio, integramos el trabajo resultado de la escritura colaborativa y la escritura tutorial.

Escribir un texto, ya sea individual o colaborativamente, implica activar procesos de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981), los cuales son heurísticos, dinámicos y recursivos (Castelló, 2002; Flower y Hayes, 1981; Milian y Camps, 2005). Beck y Bellotti (1993), Galegher y Kraut (1994), y Abad y Arango (2024) destacan que escribir un texto en colaboración incrementa su complejidad, ya que demanda colaboración y una continua negociación del contenido del documento, así como de los roles y las responsabilidades de cada coautor. En cada subproceso se presentan desafíos:

- La planificación colaborativa conlleva procesos de negociación y de toma de decisiones en conjunto, los cuales pueden generar tensiones dentro del grupo colaborador.

- La textualización colaborativa comienza con el texto inicial, se desarrolla a través de sucesivos borradores y concluye con el texto final, producto del trabajo de colaboración. En esta fase, al igual que en la anterior, la actividad de negociación genera mayor tensión entre los colaboradores por desacuerdos sobre el contenido o la forma del texto o las responsabilidades de los miembros del equipo.
- La revisión colaborativa implica evaluar el texto y aplicar los cambios que se consideren necesarios para mejorar la calidad del texto final (Flower y Hayes, 1981; Lowry et al., 2004). También aquí hay procesos de negociación y toma de decisiones que pueden causar conflictos y tensiones.

En el trabajo colaborativo, la dinámica de grupo desempeña un fundamental papel. Orozco (2006) propone siete factores que afectan la dinámica de grupo:

- Entorno físico: infraestructura y factores ambientales en los que se encuentra el grupo.
- Entorno personal: número de integrantes del grupo, edad, creencias, clase social u origen étnico.
- Entorno social: relaciones interpersonales, motivación, apego, homogeneidad y heterogeneidad, estatus.
- Entorno tarea: actividades de los integrantes, responsabilidades, objetivos y metas.
- Técnicas: herramientas de trabajo para lograr cambios en el trabajo grupal.
- Tácticas: pasos para lograr la conducción adecuada del grupo.
- Procesos grupales: liderazgo, comunicación, motivación, integración, manejo de conflictos, solución de problemas, toma de decisiones y trabajo de equipo.

Actitudes

Las actitudes desempeñan tres funciones principales en el individuo: ayudan a organizar el conocimiento y estructurar la información; son útiles para alcanzar metas u objetivos; y expresan valores (autor y año). Por ejemplo, un académico o estudiante de doctorado puede sentirse motivado a escribir en forma colaborativa por las potenciales recompensas de lograr un mayor número de publicaciones en menos tiempo (comparado con el que necesita si trabaja solo) y, con ello, poder ingresar o mantenerse en el Sistema Nacional de Investigadores; es decir, desarrollaría actitudes positivas por las recompensas que las publicaciones en colaboración pueden suponer. También, pueden generar actitudes negativas a la escritura colaborativa cuando, en la tarea, los participantes no colaboran de manera equilibrada. Aquí, estas actitudes expresan sus valores de justicia y honestidad.

Las actitudes, entendidas como evaluaciones o juicios generales hacia objetos, personas, situaciones o ideas, pueden ser positivas, negativas o neutras; varían en su extremosidad o grado de polarización, y pueden ser ambivalentes cuando las evaluaciones son tanto positivas como negativas. También puede haber indiferencia hacia los objetos de actitud, los cuales pueden ser muy concretos (un modelo de automóvil) o muy abstractos (la justicia) (Briñol et al., 2007).

La concepción tripartita de las actitudes destaca que estas constan de componentes: el componente cognitivo integra los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud; el afectivo incluye los sentimientos y emociones asociados al objeto de actitud; y el conductual agrupa las intenciones o disposiciones a la acción, además de los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud.

Muchas actitudes se adquieren:

- Por condicionamiento instrumental, es decir, por medio de los premios y castigos que recibimos por nuestra conducta.
- Por modelado o imitación de otros.
- Por refuerzo vicario u observación de las consecuencias de la conducta de otros (Briñol et al., 2007).

Conviene recordar que las actitudes pueden influir la conducta de las personas, pero no las determinan; es decir, las relaciones entre actitud y conducta no son lineales. Una actitud se caracteriza como fuerte en la medida en que es capaz de influir en la conducta de una persona y esta fuerza depende del proceso psicológico a través del cual se forme o se modifique dicha actitud. Las actitudes son más fuertes cuando se adquieren mediante procesos de alta elaboración cognitiva, mientras que las actitudes que se adquieren o se cambian a través de procesos psicológicos de bajo esfuerzo mental son menos fuertes (Petty y Cacioppo, 1986). No obstante, existen otros factores de la situación y persona que influyen sobre esta relación. Hay factores contextuales, culturales o sociodemográficos o de personalidad que pueden influir la relación actitud-conducta (Briñol y Petty, 2005).

MÉTODO

Nuestro estudio es descriptivo con enfoque cualitativo. Se trata de un estudio de caso: estudiantes de un doctorado de la Universidad Veracruzana, en México. Los instrumentos empleados para la recogida de datos fueron una entrevista abierta y semiestructurada y reportes escritos que respondían a unas preguntas sobre sus habilidades de escritura y sus actitudes hacia el trabajo colaborativo; ambos instrumentos son de diseño propio y fueron validados mediante pilotaje y juicios de expertos.

De un total de 25 participantes, se recogieron 20 reportes escritos y se realizaron seis entrevistas: cuatro hombres y dos mujeres. Esta muestra fue por conveniencia con estudiantes que aceptaron participar en este estudio. Los reportes se les solicitaron a los estudiantes como parte de un curso sobre escritura de artículos científicos que impartió una de las investigadoras a los doctorandos, quienes tuvieron una semana para contestar las preguntas y entregar el reporte. Para la entrevista, se extendió la invitación a todo el grupo y se seleccionaron los primeros seis que aceptaron. Tres entrevistas tuvieron lugar en una oficina de una de las investigadoras en la Universidad Veracruzana y las otras tres fueron virtuales vía zoom, dadas las dificultades para llevarlas a cabo presencialmente.

Con los reportes escritos, se obtuvieron frecuencias y porcentajes, los cuales se presentan mediante una gráfica. Para el análisis cualitativo de los datos, seguimos los procedimientos de análisis de contenido propuestos por Huberman y Miles

(1994) y de Miles et al. (2014), los cuales se conforman de tres momentos de análisis centrales que interactúan y son cíclicos y circulares: la reducción, el despliegue y la “extracción” del sentido de los datos. La primera se integró por la transcripción de entrevistas y codificación, la redacción de resúmenes y memos, la identificación de temas y dimensiones. En el despliegue o exhibición (*display*), organizamos de manera coherente conjuntos de datos condensados o reducidos, lo que ayuda a la conceptualización y aterrizaje de conclusiones o a tomar decisiones (de diseño o intervención). En esta fase, usamos técnicas visuales, como la elaboración de matrices cualitativas. De manera simultánea, para poner a prueba las hipótesis interpretativas y llegar a conclusiones a lo largo del proceso de análisis, recurrimos a la comparación constante, la triangulación con los datos de los dos instrumentos empleados.

La tercera fase consiste en la interpretación de los datos, la cual fue elaborada en colaboración con las investigadoras y validada por dos lectores expertos en investigación cualitativa. Aquí, las investigadoras reflexionaron y relacionaron los contenidos conceptuales y teóricos, el problema investigado y los hallazgos, además de contrastarlos con los estudios previos.

Cabe aclarar que los extractos de los reportes mantienen su forma original como fueron escritos por los mismos participantes; no se corrigieron, pues representan también su habilidad escritural, la cual puede ser útil para el análisis en su conjunto. Además, se usan pseudónimos para todos los estudiantes que colaboraron en este estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación es describir las actitudes de estudiantes de doctorado hacia la escritura colaborativa y los factores que afectan dichas actitudes. En relación con las actitudes, para este análisis, las clasificamos por su valencia en positivas, negativas, y también reconocemos que estas pueden ser ambivalentes. Además, consideramos los componentes cognitivo, afectivo y conductual como dimensiones para su análisis. Integramos una matriz para esta clasificación. A continuación, mostramos una tabla guía como ejemplo.

Tabla. Ejemplo matriz clasificación de actitudes

Valencia	Componente cognitivo	Componente afectivo	Componente conductual
Positiva	Expresiones como “Sé, conozco, comprendo, reconozco, entiendo que...”	Expresiones como “Me gusta, me encanta, disfruto, me apasiona, me interesa...”	Expresiones como “Lo recomiendo, sugiero, lo hago de esta manera, decido hacerlo así, me resulta fácil, no es un problema...”
Negativa	Lo contrario de la columna superior	Lo contrario de la columna superior	Lo contrario de la columna superior
Ambivalente	Combinación de positiva y negativa por componentes diferentes. Ejemplo: “No me gusta, pero sé que es bueno”		

En relación con la variable escritura colaborativa, identificamos las siguientes dimensiones (objetos de actitud), las cuales, al mismo tiempo, se conforman como

factores que, de acuerdo con Orozco (2006), afectan las dinámicas de grupo, a saber, entorno social, entorno tarea, técnicas y procesos grupales, así como las tres fases del proceso escritural (planeación, textualización y corrección y edición). Empezamos con la escritura colaborativa como un objeto de actitud en su conjunto.

Escritura colaborativa

En los reportes analizados, los doctorandos manifestaron actitudes hacia la escritura colaborativa de manera general. La mayoría de estas actitudes fueron negativas (9 de 20) o ambivalentes (7 de 20); únicamente tres participantes expresaron una actitud positiva, y dos reportes fueron descartados debido a que los estudiantes indicaron no haber tenido experiencia previa en procesos de coescritura. En la siguiente gráfica presentamos la distribución de estas actitudes.

Gráfica. Actitudes hacia la escritura colaborativa



En la gráfica, observamos que existe una tendencia predominante hacia actitudes negativas respecto a la escritura colaborativa. Si sumamos las respuestas negativas y ambivalentes, el porcentaje total aumenta de manera significativa, lo cual refuerza esta tendencia. Resulta particularmente llamativo que, a este nivel de posgrado, al menos un participante haya declarado no haber tenido ninguna experiencia de escritura colaborativa a lo largo de su trayectoria académica. A continuación, presentamos algunos comentarios que evidencian estas actitudes:

En cuanto a escribir en colaboración o solo, encuentro más fácil escribir sola ya que normalmente no es tan fácil coincidir en ideas o continuidad con otras personas, y he escrito más veces sola que acompañada (Bertha).

No tengo ningún problema con trabajar en colaboración o solo, disfruto más hacerlo solo porque soy dueño de mis ideas y así plasmarlas, valoro y respeto mucho el tiempo y valoro mucho si lo consideran (Aldo).

Sí me gusta escribir en colaboración, me siento segura (Ana).

Para mí es indistinto solo o en colaboración con alguien más (Daniel).

En ambas, en colaboración ya que, como parte de un equipo cada quien tiene sus propias ideas e intercambiarlas genera riqueza en el producto; y de manera individual me gusta ya que uno mismo pelea con su pensamiento y se esfuerza por redactar mejor, al no tener a un colega con quien compartir las ideas que se plasmarán (Lulú).

... es una cuestión que difícilmente podría contestar ahora, pues no he realizado ese ejercicio, por lo que no podría saber si me gusta o no. Pero en algún momento tendré que hacerlo (Toño).

A partir de estas actitudes generales, identificamos objetos de actitud más específicos que podemos integrar en las siguientes dimensiones: entorno social, entorno tarea, técnicas y procesos grupales, así como las tres fases del proceso escritural (planeación, textualización y corrección y edición). En estas valoraciones, observamos un componente afectivo fuerte, aunque también hay evidencias de los componentes cognitivo y conductual en relación con la coautoría. En seguida compartimos los hallazgos al respecto e integramos también los datos de las entrevistas.

Entorno social

Orozco (2006) incluye en relaciones interpersonales aspectos como la motivación, el apego, la homogeneidad y heterogeneidad entre los miembros del grupo y su estatus. Al respecto, encontramos que la gran mayoría de los participantes expresaron actitudes positivas hacia la coautoría con su director/a de tesis o profesor; es decir, que el estatus es un factor que afecta las actitudes en la escritura colaborativa. Veamos algunos extractos:

Sí... eh... bueno sí he escrito para publicaciones, especialmente con mi director de tesis y pues la experiencia ha sido buena; he desarrollado yo ciertas ideas y ya pues mi director o la persona con la que he escrito me fortalece ciertas ideas y, bueno, a veces cuando yo estoy escribiendo... cuando estoy muy centrada en algo, yo noto ciertos errores o ciertos sesgos... entonces pues ya la otra perspectiva me ayuda... pues a mejorar, corregir o fortalecer y... pues, en general, ha sido bueno (Cindy).

Si soy colaboradora, también me gusta normalmente que me guíe alguien que conozca mucho más que yo. ¿Por qué prefiero eso? Bueno, porque esa persona... yo sé que si en algo estoy equivocada, va a revisar el contenido, me va a poder decir, ¿sabes qué? a lo mejor no va así, puedes mejorar esta parte y eso es lo que a mí me gusta. O sea, me gusta que me retroalimenten (Luna).

Algunos doctorandos dan por sentado que los directores de tesis o profesores tienen experiencia tanto para investigar como para escribir y publicar textos académicos; al considerarlos autoridad en estas áreas, ellos asumen un rol de tutorado. Recordemos que, en la escritura tutorial, la mutualidad entre los participantes es baja y su relación es asimétrica, ya que uno tiene el rol de tutor experto y da apoyo a su pareja o grupo, a los que se asigna el rol de tutorados (Damon y Phelps, 1989). De esta manera, ante la escritura tutorial, la mayoría de los participantes muestran actitudes positivas basadas en un fuerte componente cognitivo (sus creencias e información supuesta).

Tanto en los reportes como en las entrevistas, destaca la diferencia actitudinal hacia la escritura tutorial y la colaborativa, pues los participantes aceptan fácilmente esa baja mutualidad y asimetría en la tarea de escritura confiados en la experiencia

y *expertise* del tutor. Ninguno dudó en escribir en coautoría con su director de tesis cuando esto se les preguntaba; al contrario, mostraban interés y entusiasmo. Veamos estos ejemplos:

Sí, claro. Me gustaría mucho trabajar colaborativamente con mi directora de tesis... ella sabe en qué revistas y cómo publicar y yo haría lo que ella me dijera... corregir aquí o quitar esto (Ana).

Solo tengo un texto y el sentimiento que me generó fue un sentimiento de felicidad porque esta persona tuvo la amabilidad de acercarse conmigo e invitarme a trabajar a pesar de que no tengo la experiencia propiamente de escritor en temas de investigación (Héctor).

Caso contrario fue ante la escritura colaborativa con sus compañeros o colegas, pues vacilaban y su aceptación la condicionaban a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del colaborador, a saber, conocimientos del tema, de la gramática, la ortografía y puntuación, y habilidades de redacción y comunicación, en general, así como valores como el respeto, el compromiso, la responsabilidad, entre otros. Veamos los siguientes comentarios:

Pues lo que he notado es que me gusta elegir trabajar con personas que he identificado que escriben bien (Esther).

Pues yo creo que es bueno... hay que saber elegir bien con quien trabajar porque si no, en lugar de ser un gusto con intento de construir un buen documento, creo que puede ser todo lo contrario y hacer algo muy malo o de plano que se pierda la oportunidad de poder presentar pues algún buen resultado... una buena investigación (Cindy).

Nos interesa destacar que este condicionamiento al trabajo colaborativo con pares académicos puede implicar sentimientos y emociones de temor y frustración, de riesgo ante un posible fracaso, lo cual, a su vez, provoca rechazo a la coautoría con colegas o iguales que se sabe, por experiencia, que no han trabajado bien y suponen que no lo harán en el futuro, pero también rechazo con aquellos que no se conocen bien o que desconocen su forma de trabajar en colaboración. En otras palabras, hay una fuerte carga de los componentes cognitivo y afectivo en estas actitudes, las cuales, en general, son negativas.

En realidad, un aspecto clave en estas actitudes negativas es justo la falta de o poca experiencia que han tenido los participantes en tareas coescriturales, lo que alimenta estas creencias, sentimientos y emociones. Este hallazgo, sin duda, nos lleva a preguntarnos, ante las demandas de las instancias académicas como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, o el Conahcyt, ¿cómo enfrentarán los egresados el trabajo colaborativo de escribir y publicar en cuerpos académicos si ingresan a la academia? y ¿qué problemas enfrentarán para investigar y publicar en colaboración? Los egresados plasman también esta necesidad de aprender y fortalecer sus estrategias de escritura colaborativa:

Pues... no he tenido muchas experiencias de escribir con alguien más... solo una vez y fue con mi directora. Entonces, pues, en el futuro, espero poder trabajar más con alguien, pero, hay cositas que a veces son difíciles (Karina).

Solo en la licenciatura nos ponían a escribir en parejas o en equipo... en la clase de redacción. Y sí me gustaba y aprendí ortografía y puntuación; pero después, en la maestría y en el doctorado, pues ya no (Ángel).

Entorno tarea

En este contexto, Orozco (2006) identifica elementos clave como las actividades de los integrantes, sus responsabilidades, objetivos y metas, aspectos que, en este estudio, constituyeron el segundo tema más mencionado en ambos instrumentos. En cuanto a la colaboración con directores de tesis o tutores, los participantes asumen que el/la tutor/a es quien lidera el proceso, distribuye las actividades, recibe los reportes de avance, conoce los requisitos y procedimientos de publicación, domina los contenidos y géneros textuales, y sabe cómo debe escribirse. En este marco, los estudiantes se posicionan a sí mismos como aprendices, tutorados o guiados dentro del proceso formativo. A continuación, presentamos algunos comentarios que ilustran estas percepciones.

Todo se facilita con alguien que tiene la experiencia de publicar y ... te dan retroalimentación y te dicen ah esto no relevante o mejor agrega esto y así (Claudia).

Sí, por supuesto. Me gusta trabajar con gente experta... todo es más fácil porque ellos te guían y revisan (Iván).

Rey (2022), en su estudio sobre la escritura en la formación doctoral, destaca el papel de los tutores de tesis como *literacy brokers* (con base en Jerskey, 2013; Lillis y Curry, 2006; Martínez y Graf, 2016), ya que son quienes guían el proceso completo, no solo en lo relativo a la escritura académica, sino también desde el inicio de la investigación hasta la finalización del texto. Los *literacy brokers* son figuras que poseen el conocimiento y la experiencia, y que los comparten con otros, en este caso, con sus colaboradores o estudiantes. Desde esta perspectiva, el trabajo con el tutor suele estar asociado a actitudes positivas, ya que se percibe como una relación de acompañamiento experto y orientador.

En cambio, la colaboración con colegas plantea a los participantes una serie de retos significativos. La mutualidad, simetría y reciprocidad que implica la escritura colaborativa suele representar un desafío, especialmente debido a la escasa experiencia en el trabajo en equipo que manifiestan. En este contexto, la tarea se configura mediante la asignación de actividades entre los integrantes, la distribución de responsabilidades, el establecimiento de objetivos y metas, así como su seguimiento y evaluación colectiva. Estas exigencias parecen generar tensiones y dificultades en la dinámica colaborativa entre pares.

Conviene recordar que la escritura de un texto implica, según Flower y Hayes (1981), el desarrollo de tres procesos fundamentales: planificación, textualización y revisión, los cuales se vuelven aún más complejos cuando se trata de la producción colaborativa de un texto. En este sentido, la mayoría de los estudiantes entrevistados hizo referencia a la planificación y la revisión, mientras que pocos mencionaron la textualización, lo que sugiere una comprensión parcial del proceso completo de escritura.

Si bien los participantes reconocen la existencia de tres fases —pues se refieren a “tres momentos”—, sus concepciones sobre cómo se llevan a cabo varían considerablemente. En general, la planificación es entendida como el momento inicial en el que se establecen metas y objetivos, se dividen actividades o temas (según algunos casos), y se acuerdan tiempos de entrega. Esta etapa suele incluir reuniones presenciales o virtuales y cierto grado de interacción y diálogo.

En contraste, la textualización tiende a ser percibida como una actividad individual, en la que no se fomenta la colaboración directa entre los participantes. Finalmente, la revisión es vista como una tarea que debe ser realizada por la persona del grupo que tiene mejores habilidades de escritura, con especial énfasis en aspectos normativos como la ortografía, la puntuación y el formato de citación.

Veamos los siguientes comentarios:

Pues nos reunimos y nos dividimos lo que cada quien iba a hacer y ya, al final, pues yo revisé todo y corregí...

Entrevistadora: ¿Y ellos revisaron esa última versión? ¿Te dieron retroalimentación?

No, ya no...porque yo conocía bien APA y era la que mejor escribía (Lourdes).

Y, o sea, siempre establecemos fechas, calendarizamos, revisamos, tenemos reuniones y ya, finalmente, ahí revisamos, en mi caso, yo reviso todo el contenido; después hay otro compañero que va a revisar igual todo lo de las citas, verificar que estén correctas en el estilo que nos pidan. Ahí está, bueno, ya revisar todo, hay quien también el que vemos que tenga un poquito más de talento para revisar acentos y se me pasaron un punto y todo eso también, o sea, eso es lo que hacemos, mayormente a mí me toca ver todo lo que es el contenido (Lulú).

De esta manera, se observa que, en términos generales, los participantes conciben la escritura colaborativa como una división de actividades y responsabilidades, en la que cada integrante trabaja de forma individual para, posteriormente, “juntar” los aportes en un solo documento. Persiste la idea de que es necesaria la existencia de un líder y de una estructura jerárquica dentro del equipo, sin considerar la posibilidad de rotación de roles o de una distribución equitativa del poder.

Además, se espera que quien posea (o crea poseer) mayores habilidades escriturales sea quien revise el trabajo final. Aunque en la mayoría de los casos se reconoce la existencia de un objetivo común, no se percibe una concepción compartida de la construcción conjunta del conocimiento. Tampoco se evidencia una intención clara de involucrar a todos los miembros del equipo en todas las fases del proceso de escritura, ni de generar soluciones colaborativas a partir de los saberes y competencias individuales.

Finalmente, el diálogo entre los integrantes del grupo es percibido como un posible generador de conflictos, por lo que se prefiere minimizarlo mediante la asignación de tareas individuales, en lugar de promover una colaboración interactiva y co-creativa.

A continuación, se presentan fragmentos que evidencian estas percepciones:

No me gusta discutir y pelear con los demás; se complica todo cuando trabajas en equipo o con alguien más (Ángel).

Mejor, para evitar conflictos, nos repartimos aquello en lo que podemos hacer mejor... Yo he trabajado el marco teórico, por ejemplo (Rogelio).

Con base en estas creencias, es comprensible que la decisión de colaborar en la escritura de un texto esté condicionada por diversos factores, entre ellos el entorno social (es decir, las personas con quienes se va a colaborar), pero también por la autoevaluación que el propio estudiante hace de su eficacia para enfrentar la tarea

de coescritura. La autoeficacia percibida, según Bandura (1993), se refiere a la percepción que una persona tiene sobre su capacidad y habilidades para llevar a cabo una tarea específica o alcanzar un objetivo determinado.

Desde esta perspectiva, la escritura colaborativa con colegas representa mayores desafíos y obstáculos, ya que los participantes desconocen las habilidades y conocimientos de los demás, lo cual genera incertidumbre y, en muchos casos, cierto rechazo o temor a no cumplir con los objetivos académicos de manera satisfactoria.

Por otro lado, el autoconocimiento y la valoración de la propia autoeficacia también influyen en la disposición a participar en la escritura en grupo. Por ejemplo, si una persona se percibe como hábil en la escritura académica, es probable que prefiera colaborar con alguien que considere igual o más competente, o que delegue en esa persona la tarea de revisión. Asimismo, si el estudiante valora altamente su autoeficacia, tanto en términos de redacción académica como de dominio del tema disciplinar, puede intentar asumir tareas clave como la revisión final o incluso realizar gran parte del trabajo por cuenta propia.

Estas actitudes y percepciones quedan reflejadas en los siguientes extractos:

Prefiero trabajar con alguien que, pues, sepa escribir, conozca el tema porque si no, termina uno haciendo casi todo (Luna).

Me gusta escribir con colegas que sepan escribir bien; que sepan puntuación y ortografía para que corrijan y salga bien el texto porque yo tengo problemas con eso (Rogelio).

Si puedo escoger, yo me voy con quien redacte bien y sepa APA. A mí se me dificulta eso, pero tengo buenas ideas para el marco teórico o la argumentación (Óscar).

Barreda-Parra et al. (2023) encuentran, precisamente, esta relación entre la percepción de la autoeficacia y la escritura, aunque hay que aclarar que su estudio no fue sobre la escritura en colaboración. Estos autores concluyen que, a mayor nivel de escritura académica, mayor será el nivel de las creencias de autoeficacia para la escritura.

Procesos grupales

Orozco (2006) identifica en los procesos grupales componentes clave como el liderazgo, la comunicación, la motivación, la integración, el manejo de conflictos, la solución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. En nuestro estudio, la mayoría de los informantes manifiesta actitudes que pueden calificarse como negativas en al menos alguno de estos componentes. En algunos casos, las actitudes reflejan una ambivalencia: los participantes reconocen ciertos desafíos que, aunque difíciles de verbalizar o concretar, se expresan en conductas relacionadas con dificultades en el manejo y resolución de conflictos, en la negociación y en la toma de decisiones, acompañadas de una fallida comunicación asertiva y efectiva.

Estas tensiones pueden observarse en los siguientes comentarios:

Lo corrijo, yo lo corrijo, ya no les comento sino ya hasta que vean la corrección. Esto se modificó por esto y esto, pero no les explico normalmente (Luna).

Yo creo que el mayor reto y mayor problema al que se enfrentan los investigadores es encontrar un punto que los una; un punto de acuerdo a pesar de que los dos puedan manejar

el mismo tema; que los dos puedan tocar o dominar el mismo tema va... siempre va a haber algún momento en que las visiones se separan, se dividen, se fragmentan en las visiones teóricas, visiones epistemológicas y el problema es encontrar un punto de acuerdo que se pueda plasmar en el texto; que se pueda plasmar lo que se está escribiendo; bueno esto es el mayor reto o mayor problema.

Las actitudes observadas en esta investigación parecen estar fuertemente influenciadas por el componente afectivo, ya que las emociones y sentimientos —como la frustración, el enojo, la alegría o el disgusto— inclinan la balanza hacia actitudes negativas o ambivalentes. Por ejemplo, la mayoría de los participantes manifiesta un desconocimiento en cuanto a estrategias de manejo y resolución de conflictos, negociación, toma de decisiones y comunicación asertiva, lo cual los lleva a imaginar escenarios desfavorables ante la posibilidad de colaborar en la escritura académica y, en consecuencia, a preferir el trabajo individual.

En otras palabras, esta falta de experiencia en el trabajo colaborativo parece estar acompañada de una carga afectiva y valoral considerable, ya que, como hemos señalado, los valores influyen de manera directa en la formación de actitudes. La coescritura conlleva expectativas éticas y sociales —como la empatía, responsabilidad, compromiso, honestidad y respeto— que, en ausencia de un conocimiento previo del otro, se ven afectadas por un vacío de información. Este desconocimiento genera incertidumbre, temor, inseguridad y desconfianza, condiciones que propician el desarrollo de actitudes negativas hacia la colaboración:

Lo que no me gusta a mí es estarle recordando a una persona sus compromisos, eso no me gusta, que las personas sean poco responsables, que les sea indiferente, que solamente se hayan anotado porque necesitan, pues, tener también un reconocimiento, pero básicamente el trabajo les es indiferente (Cindy).

Pues un poco molesta, digo “mejor ya no trabajo en colaboración”, sí porque uno hace las cosas y los otros no entregan... pues ya es... sí es un poco molesto la verdad (Ana).

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación, de enfoque cualitativo y con un diseño de estudio de caso, fue describir las actitudes de estudiantes de un programa de doctorado hacia la escritura colaborativa, así como identificar los factores que influyen en dichas actitudes. Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron: ¿qué actitudes tienen los estudiantes de un doctorado de la Universidad Veracruzana hacia la escritura colaborativa? y ¿qué factores condicionan estas actitudes?

Los hallazgos revelan que las actitudes hacia la coescritura son, en su mayoría, negativas, y en algunos casos ambivalentes. La principal causa parece ser la escasa o limitada experiencia de los participantes en este tipo de prácticas, lo que les impide vivenciar un trabajo colaborativo genuino, entendido como un proceso que exige relaciones simétricas y recíprocas, intercambio de roles, y un compromiso real con la construcción conjunta del conocimiento.

Tal como observamos, las percepciones y creencias que los estudiantes tienen sobre la escritura colaborativa difieren significativamente de lo que este concepto implica en la literatura especializada, lo cual refleja una brecha entre el ideal teórico y la práctica real vivida por los participantes.

Las actitudes identificadas hacia la coautoría presentan una marcada carga emocional, sentimental y valoral; es decir, están sustentadas principalmente en emociones como la incertidumbre, la desconfianza y el temor que provoca la actividad coautorial. A esto se suman expectativas en torno a valores fundamentales del trabajo colaborativo, como el respeto, la empatía, la honestidad y el compromiso. El cumplimiento —o incumplimiento— de estos valores actúa como una guía que orienta su comportamiento durante la tarea de escritura en conjunto, y, por lo tanto, influye de manera directa en sus actitudes.

En cuanto al componente cognitivo, este se construye, como ya mencionamos, a partir de una comprensión incompleta del concepto de escritura colaborativa, de presunciones sobre diferencias en la dinámica de trabajo entre pares y entre tutores o directores de tesis, y de lagunas informativas respecto a las fases del proceso escritural y los procesos grupales.

Si bien no fue un objetivo inicial del estudio, identificamos que la autoeficacia también opera como un factor clave en la formación de actitudes hacia la coescritura. La percepción de competencia (o su ausencia) frente a esta tarea influye con significatividad en la disposición a participar y colaborar.

En suma, las emociones, valores, creencias, expectativas y percepciones sobre la escritura académica en colaboración configuran un entramado complejo que condiciona las actitudes de los estudiantes de posgrado hacia este tipo de práctica.

Entre los diversos factores que influyen en las actitudes hacia la coautoría, en este estudio identificamos tres dimensiones clave que tienen que ver con las dinámicas grupales y que coinciden con la clasificación propuesta por Orozco (2006): el entorno social (quiénes integran el grupo de trabajo), la tarea (relacionada con el proceso escritural, las habilidades de escritura y los conocimientos disciplinares), y los procesos grupales (como el manejo y resolución de conflictos, la negociación, la toma de decisiones y la comunicación asertiva).

Estos factores parecen estar estrechamente vinculados a la limitada experiencia previa de los participantes en actividades de escritura colaborativa o, en general, en trabajos realizados en colaboración. Varios testimonios incluidos en este estudio hacen hincapié en esta falta de experiencia, al señalar que solo han participado en una publicación en coautoría o en muy pocos trabajos colaborativos durante sus estudios anteriores.

Estos hallazgos sugieren que, en el ámbito educativo, es necesario fortalecer no solo las habilidades escriturales, sino también las competencias para el trabajo colaborativo, incorporándolas de manera sistemática en todos los niveles educativos. No basta con instruir al alumnado a “trabajar en equipo” o a “realizar tareas en coautoría”, sino que se requiere guiar, modelar y enseñar explícitamente cómo hacerlo. Esto implica incluir procesos como la resolución de conflictos, la negociación, la toma de decisiones compartidas, la comunicación asertiva y la argumentación colaborativa. Asimismo, es imprescindible promover valores fundamentales como la honestidad, responsabilidad, empatía, compromiso y respeto, que sustentan el trabajo colectivo.

Cabe subrayar que esta investigación constituye un estudio de caso, por lo que sus resultados no son generalizables a otros contextos. Se trata de experiencias situadas en un programa de posgrado específico, en una universidad concreta y con un grupo particular de individuos. No obstante, las observaciones abren líneas relevantes

para la investigación futura. Recomendamos llevar a cabo estudios con enfoques mixtos o cuantitativos, así como incluir estudiantes de otros niveles educativos. Aunque se fomenta el aprendizaje colaborativo en la escuela y se demanda el trabajo en equipo en el ámbito laboral y académico, no siempre se garantiza su implementación efectiva.

Asimismo, la escritura en coautoría demanda habilidades específicas que aún requieren ser descritas, sistematizadas y enseñadas. En este sentido, coincidimos con Abad y Arango (2024), quienes, retomando a Maldonado (2017) y Trigos-Carrillo (2019), advierten sobre la necesidad, en las universidades latinoamericanas, de formar para una cultura letrada desde un enfoque sociocultural, que comprenda la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y culturalmente situadas.

Como lo demuestra este estudio, las demandas contemporáneas de la ciencia y la academia requieren con urgencia estudiantes e investigadores capaces de escribir e investigar en colaboración, con apertura, reflexión y sentido ético en sus prácticas de coautoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. V. y Arango Salazar, M. F. (2024). Escritura colaborativa en educación superior y su aporte a la formación de maestros investigadores. *Forma y Función*, vol. 37, núm. 1. <https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.104674>
- Baker, T. y J. Clark (2010). Cooperative learning- a double edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 257-268. <https://doi.org/10.1080/14675981003760440>
- Bandenhorst, C. y Guerin, C. (2016). Post/Graduate research literacies and writing pedagogies. En C. Bandenhorst y C. Guerin (eds.). *Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers* (vol. 31, pp. 3-28). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004304338_002
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, vol. 28, núm. 2, pp. 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Gebera, O., Limaymanta, C. H. y Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana. *Estudios Pedagógicos*, vol. 49, núm. 2, pp. 357-371. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200357>
- Beck, E. E. y Bellotti, V. M. E (1993). Informed opportunism as strategy: Supporting coordination in distributed collaborative writing. *Proceedings of the Third European Conference on Computer-supported Cooperative Work* (pp. 13-17). Milán, Italia.
- Bonilla-Valencia, P. C. y De Castro-Daza, D. P. (2021). La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 14, núm. 2, pp. 195-223. <https://doi.org/10.15332/25005421.6061>
- Briñol, P., Falces Delgado, C. y Becerra Grande, A. (2007). Actitudes. En J. Morales, E. Gaviria y M. I. Moya y Cuadrado (eds.). *Psicología social* (pp. 457-490). McGraw-Hill.

- Briñol, P. y Petty, R. E. (2005). Individual differences in persuasion. En D. Albarracín, B. T. Johnson y M. P. Zanna (eds.). *The handbook of attitudes and attitude change* (pp. 575-616). Erlbaum.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, vol., 35, núm. 51-52, pp. 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 1253-1282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1424>
- Corcelles, M. y Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (coords.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 131-158). Fundación SM.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 1, pp. 9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-x](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-x)
- De la Peña Portero, A. (2023). Escritura y evaluación colaborativas en la universidad: percepción del alumnado. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 16, núm. 4, e1113. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1113>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Galegher, J. y Kraut, R. E. (1994). Computer-mediated communication for intellectual teamwork: An experiment in group writing. *Information Systems Research*, vol. 5, núm. 2, pp. 110-138. <https://doi.org/10.1287/isre.5.2.110>
- Godbee, B. (2012). Toward explaining the transformative power of talk about, around, and for writing. *Research in the Teaching of English*, vol. 47, núm. 2, pp. 171-197. <https://doi.org/10.58680/rte201221826>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J. y Lehtinen, E. (2016). Extending collective practices of doctoral education from natural to educational sciences. *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 1, pp. 63-78. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914910>
- Helaluddin, N., Nadya, N. L., Ismail, G., Guntur, M. y Fransori, A. (2023). The use of collaborative strategies to improve students' writing ability and self-efficacy: A mixed method study. *European Journal of Educational Research*, vol. 12, núm. 1, pp. 265-280. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.265>
- Huberman, M. A. y Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Jerskey, M. (2013). Literacy brokers in the contact zone, year 1: The crowded safe house. En S. Canagarajah (ed.). *Literacy as translingual practice* (pp. 2007-2214). Routledge Taylor & Francis Group.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars. Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, vol. 23, núm. X, pp. 1-33. <https://doi.org/10.1177/0741088305283754>
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, vol. 41, núm. 1, pp. 66-99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259>

- Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, vol. 22, núm. 1, pp. 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.10446>
- Martínez, R. y Graf, K. (2016). Thesis supervisors as literacy brokers in Brazil. *Publications*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-10. <https://doi.org/10.3390/publications4030026>
- Mazer, A. y Potter, E. (2011). Profiles and perspectives: Spilling ink: Writing in the play zone. *Language Arts*, vol. 88, núm. 5, pp. 381-385. <https://www.jstor.org/stable/41804292>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Milian, M. y Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning. An introduction. *L1 Educational Studies in Language Literature*, vol. 5, núm. 3, pp. 241-249. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-5188-8>
- Orozco, O. (2006). *Conducción de grupos y las estrategias de intervención grupal*. Ediciones ILCSA.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. SpringerVerlag.
- Rey Castillo, M. (2022). El proceso de escritura científica en la formación doctoral: una aproximación narrativa. *Álabe*, vol. 25, pp. 1-22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.7>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective to academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>