

Efecto de la estrategia didáctica CLARO en la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes universitarios

Curriculum internationalization as a way to raise the quality of education: perceptions of Peruvian university stakeholders

 Fabiola Milagros García Falcón ¹

 Liz Karen Gomero Rodríguez ²

 Efraín Ascencion Felix Pachas ³

 Yolanda Quispe Alosilla ⁴

¹Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
Correo:
fabiola.garciaf@unmsm.edu.pe

²Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
Correo:
liz.gomero@unmsm.edu.pe

³Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
Correo:
efrain.felix@posgradounmsm.edu.pe

⁴Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
Correo:
yquispea@unmsm.edu.pe

Cómo citar: García Falcón, F. M., Gomero Rodríguez, L. K., Felix Pachas, E. A., & Quispe Alosilla, Y. (2026). Efecto de la estrategia didáctica CLARO en la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 6(12), 1-14.
<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i12.213>

Resumen

Contexto: La escritura académica universitaria requiere competencias avanzadas de revisión textual que permitan identificar errores, mejorar la organización discursiva y fortalecer la calidad de los textos producidos. Sin embargo, estas habilidades suelen encontrarse poco desarrolladas en estudiantes durante los primeros ciclos de formación superior. **Objetivo:** Determinar el efecto de la estrategia didáctica CLARO en la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada de Lima, Perú. **Metodología:** Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental con mediciones de pretest y postest. La muestra estuvo conformada por 239 estudiantes distribuidos en grupo control ($n = 120$) y grupo experimental ($n = 119$). Se empleó una rúbrica de 15 ítems para evaluar la revisión colaborativa de textos expositivos. El análisis comparativo se realizó mediante pruebas estadísticas no paramétricas. **Resultados:** El grupo experimental presentó mejoras significativas tras la aplicación de la estrategia CLARO. El porcentaje de estudiantes que alcanzó el nivel logrado aumentó de 5,90 % a 39,50 %, mientras que la puntuación media se incrementó de 10,98 a 21,61 puntos ($Z = -6,887$; $p < 0,001$). Asimismo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control en el postest ($Z = -11,900$; $p < 0,001$). La reducción de la desviación estándar de 5,75 a 4,23 evidenció mayor homogeneidad en el desempeño. **Conclusiones:** La estrategia didáctica CLARO mejora significativamente la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes universitarios. Su aplicación favorece procesos sistemáticos de análisis, retroalimentación y mejora textual, fortaleciendo las competencias de escritura académica en la educación superior.

Palabras Clave: Aprendizaje colaborativo; Estrategia CLARO; Educación superior; Escritura expositiva; Estrategia didáctica; Revisión colaborativa

Abstract

Context: Academic writing in higher education necessitates advanced textual revision skills to identify errors, improve discursive organization, and enhance the overall quality of written output. However, these skills are often underdeveloped in students during the early stages of university training. **Objective:** This study aimed to determine the effect of the CLARO didactic strategy on the collaborative revision of expository texts among first-

year students at a private university in Lima, Peru. **Methodology:** A quantitative research approach was employed, using a quasi-experimental design with pretest and posttest measurements. The sample consisted of 239 students, divided into a control group ($n = 120$) and an experimental group ($n = 119$). A 15-item rubric was utilized to assess the collaborative revision of expository texts. Comparative analysis was conducted through non-parametric statistical tests. **Results:** The experimental group showed significant improvements following the implementation of the CLARO strategy. The percentage of students reaching the "achieved" level rose from 5.90% to 39.50%, while the mean score increased from 10.98 to 21.61 points ($Z = -6.887$; $p < 0.001$). Furthermore, statistically significant differences were identified between the experimental and control groups in the posttest ($Z = -11.900$; $p < 0.001$). The reduction in standard deviation from 5.75 to 4.23 indicated greater homogeneity in student performance. **Conclusions:** The CLARO didactic strategy significantly improves the collaborative revision of expository texts in university students. Its application promotes systematic processes of analysis, feedback, and textual refinement, thereby strengthening academic writing competencies in higher education.

Keywords: Collaborative learning; CLARO strategy; Higher education; Expository writing; Teaching strategy; Collaborative revision

Introducción

En la educación superior, la escritura académica constituye una práctica social mediante la cual los estudiantes organizan y comunican conocimientos conforme a las convenciones de cada campo disciplinar. Su aprendizaje se construye de forma progresiva a lo largo de la formación profesional. Los estudios recientes señalan que el conocimiento sobre la escritura académica se genera en la interacción entre tutores y estudiantes, en la que las normas del género se negocian de manera situada (Kaufhold, 2025). En este sentido, la producción escrita no debe entenderse únicamente como un producto final, sino como un conjunto de prácticas textuales insertas en actividades institucionales que orientan la forma en que los universitarios aprenden a escribir (Lymer et al., 2024). Estos aportes permiten comprender que la escritura universitaria trasciende la enseñanza de reglas formales y requiere la participación progresiva de los estudiantes en las prácticas discursivas de cada comunidad académica.

En este marco, la revisión constituye una fase central del proceso de producción escrita, pues no se limita a la corrección superficial e involucra la reorganización del contenido. Los estudiantes tienden a evitar procesos de revisión profunda porque los perciben como una tarea de elevada exigencia cognitiva (Rybicki et al., 2024). Esta resistencia se relaciona, entre otros factores, con la necesidad de atender simultáneamente diversos componentes del escrito cuando no se dispone de una orientación adecuada. Por ello, resulta necesario incorporar recursos que conduzcan este proceso de manera estructurada. En esta línea, la investigación ha señalado que la revisión orientada al contenido favorece cambios en la manera en que los estudiantes se relacionan con sus propios escritos, al propiciar el tránsito de un enfoque superficial a una reflexión más profunda sobre lo que escriben (Ke y Zhou, 2024). Este hallazgo evidencia la importancia de orientar la revisión hacia el contenido y la organización del texto, y no limitarla a correcciones poco relevantes.

Por su parte, la producción textual conjunta requiere coordinar actividades, distribuir responsabilidades e integrar aportes diversos. La escritura colaborativa promueve el

aprendizaje a través de la interacción entre pares y la resolución conjunta de problemas (Li y Zhang, 2023). Su efectividad depende del diseño de la tarea y de los instrumentos de evaluación empleados, ya que la valoración tanto del proceso como del producto contribuye a obtener textos de mayor calidad (Zhang y Chen, 2022). Los avances tecnológicos han ampliado las posibilidades de la colaboración mediante herramientas que permiten visualizar perspectivas e identificar conexiones entre argumentos durante la elaboración de textos académicos (Ouyang et al., 2024). En conjunto, estos estudios muestran que una colaboración adecuadamente orientada puede mejorar la calidad de los textos y favorecer el aprendizaje de los participantes.

A su vez, la revisión colaborativa constituye una práctica específica de la escritura conjunta, en la que los integrantes examinan un texto, intercambian observaciones y acuerdan modificaciones. Las revisiones sistemáticas han identificado cinco tipos de beneficios asociados a la retroalimentación entre pares: cognitivos, conductuales, afectivos, sociales y metalingüísticos, lo que respalda su utilidad para la enseñanza de la escritura (Wei y Liu, 2024). No obstante, la calidad de la retroalimentación varía según la formación previa y la estructura de la actividad, de modo que los comentarios superficiales limitan su impacto (Bouwer et al., 2024; Kerman et al., 2024a). Entre los factores que inciden en su efectividad se encuentran la capacitación previa, las rúbricas estructuradas y el anonimato, que contribuyen a generar intercambios más productivos (Kerman et al., 2024b). Por ello, resulta pertinente analizar de qué manera las estrategias didácticas estructuradas pueden orientar y fortalecer la revisión colaborativa en el ámbito universitario.

En este contexto, los estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima presentan dificultades para revisar en equipo sus textos expositivos, identificar problemas de organización, intercambiar observaciones pertinentes y acordar modificaciones concretas. Estas dificultades pueden estar vinculadas con una formación previa centrada principalmente en la corrección ortográfica, la falta de estrategias para la revisión entre pares y el predominio de prácticas orientadas al producto final (Marín et al., 2024). Frente a estas limitaciones, resulta necesario disponer de un procedimiento que oriente a los estudiantes de manera secuencial durante la revisión colaborativa, desde el análisis de las observaciones hasta la verificación final del texto. Ante este panorama, la presente investigación plantea la siguiente pregunta: ¿cuál es el efecto de la estrategia didáctica CLARO en la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes universitarios de primer ciclo?

La investigación busca ampliar la evidencia disponible sobre estrategias que integran técnicas de revisión en un procedimiento aplicable al contexto de la educación superior latinoamericana. Los aportes sobre retroalimentación entre pares y en grupo ofrecen una base sólida; sin embargo, aún resulta necesario evaluar propuestas que articulen distintas técnicas en una secuencia estructurada y examinen sus efectos mediante diseños cuasiexperimentales. Su importancia radica en aportar evidencia cuantitativa sobre los efectos de una intervención didáctica y contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en la revisión colaborativa. Por esta razón, el objetivo de la investigación fue determinar el efecto de la estrategia didáctica CLARO en la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada de Lima, Perú.

Método

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado y nivel explicativo, con un diseño cuasiexperimental de pretest y postest con grupos control y experimental no equiparados. Este diseño resultó apropiado para evaluar el efecto de una intervención didáctica en grupos previamente conformados, sin posibilidad de asignación aleatoria. Se determinó como variable independiente la aplicación de la estrategia didáctica CLARO y, como variable dependiente, el nivel de desempeño en la revisión colaborativa de textos expositivos. La variable dependiente se operacionalizó en tres dimensiones: análisis de comentarios y sugerencias, incorporación de cambios acordados y revisión global del texto. En el presente artículo se consideraron únicamente los 15 ítems correspondientes a la dimensión revisión colaborativa, orientados a evaluar el análisis de comentarios y sugerencias, la incorporación de los cambios acordados y la revisión global del texto en cuanto a su estructura, coherencia, contenido, claridad, aspectos gramaticales y presentación final. Cada ítem fue calificado en tres niveles: Básico, con 0 puntos; Proceso, con 1 punto; y Logrado, con 2 puntos. El puntaje total varió entre 0 y 30 y se interpretó mediante los intervalos Básico, de 0 a 10; Proceso, de 11 a 20; y Logrado, de 21 a 30.

La población estuvo constituida por 635 estudiantes del primer ciclo de una universidad particular de Lima, matriculados en la asignatura de Comunicación 1 durante el semestre 2025-2. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, con la selección de seis secciones que compartían el mismo plan de estudios. Como criterios de inclusión se consideraron la matrícula vigente, la asistencia regular a clases y la condición de estudiantes de primer ingreso. Se excluyeron quienes repetían la asignatura. La muestra final quedó integrada por 239 estudiantes: 120 conformaron el grupo control y 119 el grupo experimental. Los participantes tenían entre 17 y 19 años, eran de ambos sexos y procedían de diversas instituciones educativas.

Para evaluar la revisión colaborativa, se elaboró una rúbrica analítica de 15 ítems distribuidos en las tres dimensiones descritas. Cada ítem se calificó en una escala de 0 a 2 puntos, en la que 0 corresponde al nivel Básico, 1 al Proceso y 2 al Logrado. La validez de contenido se estableció mediante el juicio de cinco especialistas en las áreas de Educación, Lengua y Literatura y Metodología, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y correspondencia de cada ítem con la dimensión respectiva. Luego de esta revisión, se efectuó una prueba piloto con 30 estudiantes con características semejantes a las de la muestra, a partir de la cual se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.832. La rúbrica permitió asignar puntuaciones a las producciones escritas para su posterior análisis estadístico.

El procedimiento se desarrolló en tres fases. En la primera, se aplicó el pretest a ambos grupos y los textos fueron evaluados con la rúbrica descrita. En la segunda, el grupo experimental participó en cinco sesiones de aplicación de la estrategia CLARO orientadas a la revisión colaborativa: la primera sesión abordó la incorporación de modificaciones acordadas por los integrantes del equipo; la segunda tuvo como propósito revisar la estructura general y la coherencia; la tercera se centró en el contenido, la claridad y las estrategias discursivas; la cuarta se destinó a la corrección gramatical y la uniformidad del estilo; y la quinta comprendió la revisión global y la presentación final. El grupo control recibió la enseñanza convencional, sin aplicación de la estrategia CLARO. En la tercera fase, se aplicó el postest a ambos grupos y los textos fueron evaluados con la misma rúbrica empleada en el pretest.

La investigación se desarrolló de acuerdo con los principios éticos establecidos para este tipo de estudios. Los participantes recibieron información sobre los objetivos planteados y otorgaron su consentimiento informado por escrito. Se garantizó la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los datos individuales.

Los datos se organizaron en Microsoft Excel y se procesaron en IBM SPSS Statistics, versión 27.0. La distribución de los puntajes se examinó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyos resultados indicaron que los datos no seguían una distribución normal. Por tal motivo, se emplearon pruebas no paramétricas: Wilcoxon para las comparaciones intragrupal y U de Mann-Whitney para las intergrupales. Se estableció un nivel de significación de 0.05 y se utilizaron contrastes bilaterales.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten analizar el efecto de la estrategia didáctica CLARO en la revisión colaborativa de textos expositivos. Se exponen los niveles de logro alcanzados por cada grupo en los dos momentos de evaluación, con las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar correspondientes. Luego, se muestran los resultados de las pruebas de normalidad, que sustentan el empleo de pruebas no paramétricas, seguidas de las comparaciones intragrupal y intergrupales mediante las pruebas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney. Asimismo, se incluye una figura que ilustra la distribución de los niveles de logro de ambos grupos en el pretest y el postest. Estos resultados permiten comparar el desempeño del grupo experimental y del grupo control después de la intervención.

Respecto a los niveles de logro en la revisión colaborativa, la Tabla 1 expone la distribución de los estudiantes según el grupo y el momento de evaluación. Se presentan las frecuencias y porcentajes de cada nivel de logro, así como las medidas de tendencia central y dispersión para cada condición. La información se organiza de forma que permite comparar los resultados de cada grupo en los dos momentos de evaluación, con el fin de identificar los cambios tras la intervención. Las categorías utilizadas son Básico, Proceso y Logrado, cada una con un rango de puntuación definido. Además, se muestra la proporción de estudiantes ubicada en cada categoría antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica CLARO en el grupo experimental.

Los resultados descritos indican que, al inicio del estudio, ambos grupos presentaron una distribución semejante. La mayor proporción de estudiantes se concentró en los niveles Básico y Proceso, con una proporción reducida en el nivel Logrado. Las medias del control (11.78) y del experimental (10.98) reflejan valores iniciales similares. Tras la intervención, el grupo control mostró un cambio mínimo: su media bajó a 10.96 y la distribución apenas varió. En cambio, el grupo experimental mostró un cambio notable. El nivel Básico se redujo a una fracción pequeña, mientras que el Logrado alcanzó casi cuatro de cada diez participantes. La media del grupo experimental se elevó a 21.61 y la desviación estándar disminuyó, lo que evidencia un incremento del puntaje promedio y una menor dispersión de los resultados.

Los resultados expuestos muestran diferencias en la evolución de ambos grupos entre el pretest y el postest. En primer lugar, el grupo control presentó variaciones reducidas: su media descendió de 11.78 a 10.96 y el nivel Logrado aumentó en 4.17%. Estos cambios limitados muestran que el desempeño del grupo control se mantuvo relativamente estable y sugieren la conveniencia de incorporar una orientación secuencial para la revisión, como

la propuesta CLARO. Por el contrario, el grupo experimental presentó una evolución más marcada: su media se incrementó en más de 10 puntos y el porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel Logrado pasó de 5.88% a 39.50%. Asimismo, la disminución del porcentaje de estudiantes ubicado en el nivel Proceso, que inicialmente alcanzaba el 52.10%, junto con el incremento del nivel Logrado, muestra un desplazamiento hacia niveles superiores de desempeño.

Otro resultado relevante para el quehacer docente reside en la disminución de la desviación estándar (de 5.75 a 4.23), junto con la reducción del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel Básico (del 52.94% al 8.40%). Este patrón refleja una menor dispersión de los puntajes y una menor presencia de alumnos en el nivel de desempeño más bajo. Por tanto, CLARO muestra resultados favorables no solo en el promedio grupal, sino también en la distribución de los porcentajes alcanzados por los estudiantes. En la práctica educativa, estos hallazgos aportan evidencia para fortalecer la orientación y la retroalimentación durante la revisión colaborativa, así como para orientar la planificación didáctica y la evaluación formativa en el aula.

Tabla 1. Niveles de logro en revisión colaborativa según grupo y momento de evaluación.

Grupo	Momento	n	Básico f(%)	Proceso f(%)	Logrado f(%)	M	DE
Control	Pretest	120	55 (45.83)	49 (40.83)	6 (5.00)	11.78	5.42
	Posttest	120	34 (28.33)	75 (62.50)	11 (9.17)	10.96	4.79
Experimental	Pretest	119	63 (52.94)	49 (41.18)	7 (5.88)	10.98	5.75
	Posttest	119	10 (8.40)	62 (52.10)	47 (39.50)	21.61	4.23

La Tabla 2 reúne los resultados de las pruebas estadísticas aplicadas. Se presentan los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov para cada grupo y momento, con el propósito de verificar si los puntajes se ajustan a una distribución normal. También se incluyen los resultados de las pruebas de Wilcoxon para las comparaciones intragrupal y de la prueba U de Mann-Whitney para las comparaciones intergrupales. Cada prueba muestra el estadístico Z, el valor de significación y la decisión correspondiente. Este análisis permite determinar si existieron cambios dentro de cada grupo entre el pretest y el posttest, así como si las diferencias entre ambos grupos resultaron significativas después de la intervención. La elección de pruebas no paramétricas responde a la ausencia de normalidad en la distribución de los datos.

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostraron valores de significación inferiores a 0.05 en los cuatro casos, lo que indica que los puntajes no siguieron una distribución normal y sustenta el empleo de pruebas no paramétricas. La comparación intragrupal mediante Wilcoxon reveló un cambio significativo en ambos grupos, aunque con diferencias en la magnitud. En el grupo experimental, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest ($Z=-6.887$; $p<0.001$), junto con un aumento de los puntajes. El grupo control también registró un cambio significativo ($Z=-2.828$; $p=0.005$), aunque sus resultados descriptivos mostraron una ligera disminución de la media. La prueba U de Mann-Whitney no identificó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el pretest ($Z=-1.230$; $p=0.219$) y mostró una diferencia significativa en el posttest ($Z=-11.900$; $p<0.001$) a favor del grupo experimental.

Los datos estadísticos de la Tabla 2 entrañan implicaciones metodológicas y prácticas para la investigación educativa. En primer lugar, la constatación de que los puntajes no siguen una distribución normal en ninguno de los grupos y momentos (K-S, $p < 0.001$) sustenta la elección de pruebas no paramétricas para el análisis de datos. Esta decisión metodológica permite emplear procedimientos estadísticos acordes con las características de la distribución y favorece una interpretación más precisa de los resultados.

En segundo lugar, aunque el grupo control también registra un cambio estadísticamente significativo ($Z = -2.828$; $p = 0.005$), la disminución de su media observada en la Tabla 1 indica que esta diferencia no representa una mejora en el desempeño. Esta discrepancia entre significación estadística y comportamiento de los resultados descriptivos evidencia la necesidad de interpretar ambos tipos de información de manera conjunta, pues una diferencia estadísticamente significativa no implica necesariamente un progreso en el aprendizaje. En el caso de CLARO, la significación estadística estuvo acompañada de cambios favorables en los indicadores descriptivos del grupo experimental.

En tercer lugar, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el pretest ($Z = -1.230$; $p = 0.219$) indica que no se detectaron diferencias iniciales en los puntajes evaluados, mientras que en el posttest se registró una diferencia significativa ($Z = -11.900$; $p < 0.001$) a favor del grupo experimental. Este hallazgo respalda el efecto de la estrategia CLARO observado después de la intervención, aunque, por tratarse de un diseño cuasiexperimental, no permite descartar por completo otros factores asociados a la ausencia de asignación aleatoria. Para la práctica áulica, estos resultados aportan una base empírica para considerar la aplicación de CLARO en la enseñanza de la revisión colaborativa, respaldada por la diferencia estadísticamente significativa obtenida a favor del grupo experimental en el posttest ($p < 0.001$).

Tabla 2. Pruebas de Kolmogorov-Smirnov, Wilcoxon y U de Mann-Whitney.

Prueba	Comparación	n	Z	Sig.	Resultado
Kolmogorov-Smirnov	Control: pretest	120	0.129	0.000	No normal
	Experimental: pretest	119	0.118	0.000	No normal
	Control: posttest	120	0.117	0.000	No normal
	Experimental: posttest	119	0.141	0.000	No normal
Wilcoxon	Control: pre-post	120	-2.828	0.005	Cambio significativo
	Experimental: pre-post	119	-6.887	0.000	Cambio significativo
U de Mann-Whitney	Pretest: control-exp	239	-1.230	0.219	Grupos equivalentes
	Posttest: control-exp	239	-11.900	0.000	Diferencia significativa

Nota. K-S = Kolmogorov-Smirnov; Sig. = significación asintótica (bilateral).

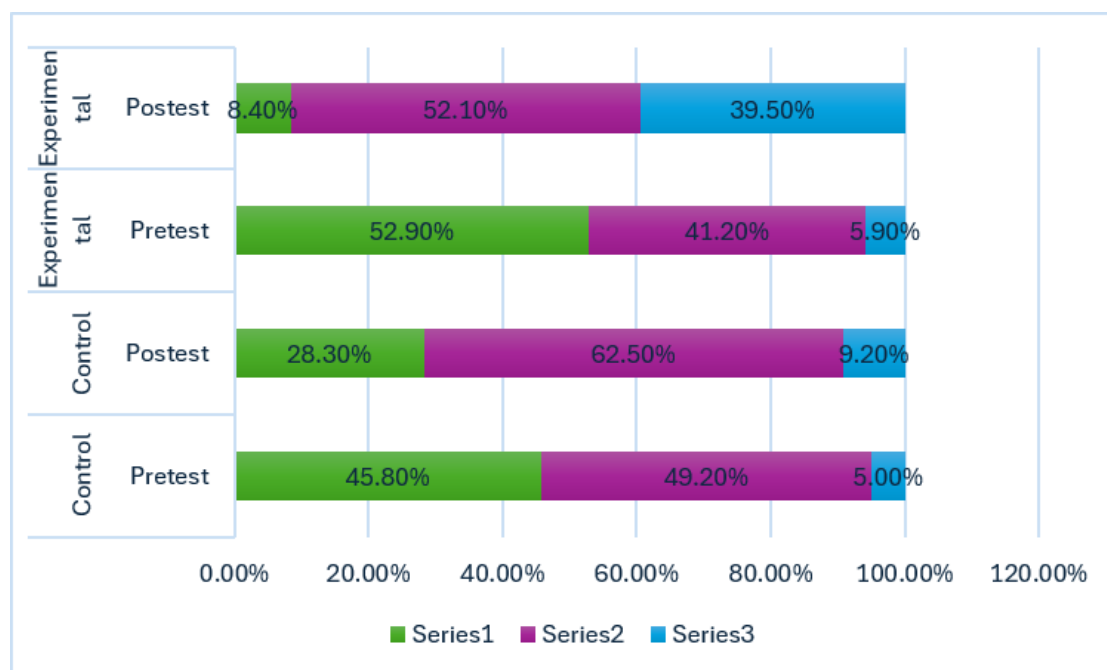
A su vez, la Figura 1 presenta, mediante un gráfico de barras apiladas, la distribución porcentual de los niveles Básico, Proceso y Logrado en ambos grupos y en los dos momentos de evaluación. Esta representación permite comparar visualmente los cambios registrados entre el pretest y el posttest y complementa la información cuantitativa presentada en la Tabla 1.

La Figura 1 muestra que, en el pretest, ambos grupos concentraban la mayor proporción de estudiantes en los niveles Básico y Proceso, con una presencia reducida en el nivel Logrado. En el posttest, el grupo experimental presenta un desplazamiento hacia niveles superiores de desempeño, con una marcada reducción del nivel Básico y un incremento del

nivel Logrado. El grupo control, en cambio, mantiene una distribución más cercana a la observada al inicio del estudio.

Esta representación sintetiza las diferencias observadas tras la intervención: la estrategia CLARO se asoció con una mejora significativa en la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes de primer ciclo, evidenciada por el desplazamiento del grupo experimental hacia niveles superiores de logro, mientras que el grupo control presentó variaciones más limitadas.

Figura 1. Distribución porcentual de los niveles de logro en revisión colaborativa según grupo y momento de evaluación



Los resultados del presente estudio responden a la pregunta de investigación sobre el efecto de la estrategia didáctica CLARO en la revisión colaborativa de textos expositivos. Los datos muestran que el grupo experimental pasó de 5.90% a 39.50% en el nivel Logrado, con una elevación de la media de 10.98 a 21.61 puntos ($Z=-6.887$; $p<0.001$), y que, en el posttest, se registró una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos ($Z=-11.900$; $p<0.001$). La desviación estándar del grupo experimental disminuyó de 5.75 a 4.23, lo cual indica una menor dispersión de los puntajes después de la intervención. Estos hallazgos respaldan el efecto favorable de CLARO en el desempeño de los estudiantes en la revisión colaborativa.

En el plano metodológico, los hallazgos muestran la importancia de emplear procedimientos estadísticos según las características de los datos obtenidos en contextos educativos. En la presente investigación, la ausencia de normalidad justificó el uso de pruebas no paramétricas y permitió analizar los resultados sin asumir condiciones que los datos no cumplieran. Los resultados obtenidos, especialmente la diferencia registrada mediante la prueba U de Mann-Whitney en el posttest ($Z=-11.900$; $p<0.001$), aportan evidencia estadística a favor del grupo experimental y respaldan el efecto observado tras la aplicación de la estrategia CLARO.

Aunque los resultados de la intervención fueron favorables, una lectura prospectiva de los datos invita a matizar su alcance. El 39,50% de estudiantes situados en el nivel Logrado

constituye una progresión notable y representa un incremento considerable respecto del porcentaje inicial; no obstante, el 60,50% restante se concentra aún en los niveles Básico (8,40%) y Proceso (52,10%). Este resultado abre nuevas posibilidades de trabajo y sugiere que CLARO puede constituir una primera intervención didáctica en ciclos formativos iniciales, capaz de favorecer el tránsito desde los niveles más bajos de desempeño. Sin embargo, una proporción importante de estudiantes permanece en el nivel Proceso; en estos casos, podría requerirse un acompañamiento continuo, retroalimentación personalizada o actividades de refuerzo para favorecer su avance hacia el nivel Logrado.

El desafío pendiente no consiste, por tanto, en replicar mecánicamente CLARO, sino en estudiar su efecto acumulativo a lo largo del tiempo y en diseñar acciones de profundización que acompañen la progresión de los estudiantes. En síntesis, los resultados no solo respaldan la eficacia de la estrategia, sino que también muestran su potencial para mejorar el desempeño en la revisión colaborativa, reducir la presencia de alumnos en los niveles más bajos y promover avances hacia niveles superiores de logro.

Discusión

La interpretación de los hallazgos requiere su contraste con la evidencia previa para identificar convergencias y discrepancias que permitan situar los resultados en relación con los estudios anteriores. Esta comparación resulta indispensable para determinar si el efecto de CLARO se relaciona con principios consolidados en la literatura, como el andamiaje estructurado o la interacción dialógica, o si introduce elementos diferenciadores. Asimismo, el cotejo con otras investigaciones permite explorar factores que podrían influir en los resultados, como el nivel educativo o la duración de la intervención, y explicar las variaciones en la magnitud del efecto reportadas en distintos entornos universitarios.

Los resultados coinciden con los hallazgos de [Li \(2025\)](#), quien encontró que la instrucción estructurada en estrategias de revisión, combinada con la interacción entre pares, genera mejoras consistentes en la calidad de las revisiones. El aumento del porcentaje de estudiantes en el nivel Logrado refleja un patrón semejante, ya que los participantes alcanzaron niveles de desempeño asociados con una revisión más profunda. Los resultados también concuerdan con [Bouwer y van der Veen \(2024\)](#), pues su intervención dialógica obtuvo mejoras significativas en el grupo experimental frente a un control que mostró avances mínimos, de manera similar a lo observado en el presente estudio. Ambos trabajos respaldan la importancia de organizar y orientar la actividad para lograr mejores resultados en la revisión colaborativa entre pares en el contexto universitario.

Asimismo, [Allagui \(2024\)](#) demostró que el andamiaje estructurado mejora la autoeficacia y el desempeño en la escritura al ofrecer un apoyo temporal y guiado que se retira de forma progresiva. La estrategia CLARO funciona bajo una lógica semejante al organizar cada sesión en torno a criterios específicos, lo que disminuye la incertidumbre de los estudiantes y dirige su atención hacia componentes concretos del texto. Por su parte, [Usher \(2024\)](#) señaló que los estudiantes con mayor capacidad de autorregulación son quienes mejor aprovechan la retroalimentación entre pares. A partir de ello, puede plantearse que la organización secuencial de CLARO podría haber brindado apoyo a los participantes en sus procesos de autorregulación, al proporcionar criterios claros para la toma de decisiones durante la revisión de textos expositivos.

En este sentido, Öztürk et al. (2025) compararon los efectos de la retroalimentación entre pares y la retroalimentación docente sobre la autorregulación del aprendizaje y encontraron que ambas producen beneficios, pero que la retroalimentación entre pares contribuye al desarrollo de una revisión autónoma a largo plazo. Estos resultados se relacionan con los obtenidos en el presente estudio, pues la estrategia CLARO sitúa al estudiante como protagonista de la revisión y le proporciona herramientas para evaluar los textos de forma autónoma. En cambio, los resultados difieren de los reportados por Li (2023) en cuanto a la magnitud de las diferencias entre los grupos, ya que ese estudio registró cambios menos pronunciados entre el grupo experimental y el control. Esta diferencia podría relacionarse con que la intervención evaluada no integró la variedad de técnicas de revisión que conforman la estrategia CLARO.

En la misma línea, Helaluddin et al. (2023) documentaron que las estrategias colaborativas mejoran la calidad de la escritura y la autoeficacia de los estudiantes, resultados que concuerdan con los del presente estudio en cuanto al efecto favorable de la interacción estructurada. El grupo control de esa investigación mostró avances limitados con la enseñanza convencional, al igual que el de este estudio. Esta coincidencia respalda la idea de que la participación habitual en el curso puede resultar insuficiente para producir mejoras sustanciales en la revisión colaborativa. Jackson (2024) aportó evidencia complementaria al seguir durante nueve meses a estudiantes de primer año y encontrar que muchos aspectos de la escritura mostraron mejoras escasas sin instrucción explícita, lo que coincide con el comportamiento observado en el grupo control de la presente investigación.

En relación con ello, Bouwer et al. (2024) y Gyamfi et al. (2024) señalaron que los estudiantes sin apoyo estructurado para el diálogo de retroalimentación presentan menores avances en la calidad de sus revisiones, lo que guarda relación con el desempeño del grupo control. La diferencia observada entre las medias del grupo experimental y el control en el posttest, junto con los resultados de las pruebas inferenciales, respalda el efecto registrado tras la intervención. Benabbes et al. (2025) fundamentaron su intervención en la teoría sociocultural de Vygotsky y demostraron que el andamiaje mediado facilita la construcción colaborativa del conocimiento en la zona de desarrollo próximo. La revisión colaborativa guiada por la estrategia CLARO opera bajo una lógica semejante, al proporcionar a los estudiantes una estructura de apoyo para analizar, discutir y modificar sus textos de manera conjunta en el contexto de la educación superior.

Por otro lado, Taye y Mengesha (2024) identificaron que los problemas de organización, coherencia y argumentación son las dificultades más frecuentes en la escritura de estudiantes de primer ciclo, quienes reportan que la educación secundaria no los preparó para las exigencias de la escritura académica. Este panorama guarda relación con la problemática que motivó la presente investigación. Mudau et al. (2025) señalaron que los estudiantes de primer año enfrentan desafíos en cohesión y coherencia, lo cual evidencia las dificultades que pueden presentarse en la transición entre la educación secundaria y la universidad. Chura et al. (2024) documentaron que los diseños con interacción colaborativa producen mejoras más consistentes, lo que coincide con el mejor desempeño alcanzado por el grupo experimental frente al grupo control en el presente estudio.

De manera complementaria, Ochoa y Cueva (2025) analizaron los problemas de coherencia y cohesión textual que afectan la comprensión global de los escritos y concluyeron que estas dificultades persisten cuando la enseñanza no incluye estrategias específicas de revisión. Estos resultados permiten comprender por qué el grupo control, a pesar de

continuar con las actividades regulares del curso, no logró avances relevantes en la revisión colaborativa. Los resultados del presente estudio contrastan con esa situación al mostrar que una intervención que integra diversas técnicas de revisión en una secuencia estructurada puede contribuir a reducir las dificultades que los estudiantes de primer ciclo presentan en la organización y coherencia de sus textos expositivos en el contexto universitario.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es necesario señalar que la muestra provino de una sola universidad, lo cual restringe la generalización de los resultados a otros contextos universitarios. Además, el diseño cuasiexperimental no permite controlar todas las variables que podrían haber influido en los resultados, como las diferencias en la motivación inicial de los estudiantes o la dinámica específica de cada sección. La rúbrica empleada, aunque validada, se centró exclusivamente en la revisión colaborativa, de modo que no es posible determinar el efecto de la estrategia CLARO sobre otras dimensiones del proceso de escritura.

Para futuras investigaciones, se sugiere replicar el estudio en otros contextos universitarios con el fin de verificar si los resultados se mantienen. También resultaría pertinente analizar, de manera específica, las demás dimensiones de la escritura colaborativa y su relación con la calidad global de los textos expositivos. Se recomienda realizar evaluaciones posteriores que permitan comprobar si los efectos de la estrategia se mantienen a lo largo del tiempo. Asimismo, podría ampliarse el uso de herramientas digitales que apoyen la interacción entre pares, grupos y el seguimiento de las revisiones, así como desarrollarse investigaciones cualitativas que profundicen en los procesos cognitivos y sociales que tienen lugar durante la aplicación de CLARO.

Conclusiones

La estrategia didáctica CLARO produjo un efecto significativo en la revisión colaborativa de textos expositivos en estudiantes universitarios de primer ciclo de una universidad privada de Lima, Perú. Los resultados evidencian una mejora en el desempeño del grupo experimental, tanto en la elevación de los puntajes como en la redistribución de los estudiantes hacia los niveles más altos de logro. La diferencia intergrupar en el posttest respalda el efecto observado tras la intervención. La disminución de la desviación estándar en el grupo experimental refleja una menor dispersión de los puntajes después de la intervención, junto con una reducción de estudiantes ubicados en los niveles más bajos de desempeño.

Los hallazgos indican que, cuando la revisión entre pares o en grupo no cuenta con una orientación estructurada, los avances pueden ser limitados. El grupo control apenas varió su distribución entre los niveles de logro, mientras que el grupo experimental presentó cambios más notorios en su desempeño en la revisión colaborativa. Esta diferencia entre ambos grupos permite relacionar el avance observado con una intervención que guía de forma explícita y progresiva las distintas fases del proceso de revisión. El cambio del grupo control según Wilcoxon, aunque de menor magnitud, podría relacionarse con la práctica desarrollada durante el semestre, aunque los datos no permiten atribuirlo con certeza a este factor.

En términos prácticos, estos resultados ofrecen una alternativa viable para atender las dificultades de escritura en los primeros ciclos universitarios, especialmente en contextos

donde la retroalimentación se brinda de forma tardía o insuficiente. La aplicación de la estrategia CLARO permitió estructurar la revisión entre pares y en grupo mediante la articulación de técnicas diversas dentro de una secuencia didáctica coherente. Su implementación podría extenderse a otras asignaturas y niveles educativos, con los ajustes necesarios según las características de cada contexto institucional. Estos resultados resaltan la importancia de fortalecer la formación en escritura académica mediante estrategias que guíen a los estudiantes de manera progresiva a lo largo del proceso de escritura en la universidad.

Acerca de

Contribución de los autores: Los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: La investigación consideró principios éticos de participación voluntaria, confidencialidad y protección de la información proporcionada por los participantes, destinada exclusivamente a fines académicos.

Historia del artículo: Artículo recibido: 01 de junio 2026 | Arbitrado: 22 de junio 2026 | Aceptado: 15 de julio 2026 | Publicado 28 de agosto 2026.

Referencias

- Allagui, B. (2024). A scaffolding intervention to improve self-efficacy in source-based argumentative writing. *Frontiers in psychology*, 15, 1454104. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1454104>
- Benabbes, S., Algazo, M. A. y Alghazo, S. M. (2025). Exploring the impact of digital scaffolding on collaborative writing practices. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05606-0>
- Bouwer, R., van Braak, M. y van der Veen, C. (2024). Dialogic writing in the upper grades of primary school: How to support peer feedback conversations that promote meaningful revisions. *Learning and Instruction*, 93, 101965. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101965>
- Bouwer, R. y van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing*, 37(6), 1435-1456. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10474-8>
- Chura, G., García, R. A., Limache, G. P. y De La Cruz, B. D. L. (2024). Creación y validación de un diseño tecnopedagógico con aprendizaje invertido y escritura colaborativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 1-24. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.38995>
- Gyamfi, G., Hanna, B. E. y Khosravi, H. (2024). Impact of an instructional guide and examples on the quality of feedback: Insights from a randomised controlled study. *Educational technology research and development*, 72(3), 1419-1437. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10346-0>

- Helaluddin, H., Nurhayati, N. y Nyayu, L. N. (2023). The use of collaborative strategies to improve students' writing ability and self-efficacy: A mixed method study. *European journal of educational research*, 12(1), 265-280. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.265>
- Jackson, D. O. (2024). The longitudinal development of argumentative writing in an English for academic purposes course in Japan. *System*, 126, 103482. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103482>
- Kaufhold, K. (2025). The dynamics of building academic writing knowledge in interaction. *Journal of English for Academic Purposes*, 75, 101518. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2025.101518>
- Ke, Y. y Zhou, X. (2024). Unlocking the core revision of writing assessment: EFL learner' emotional transformation from form focus to content orientation. *BMC psychology*, 12(1), 472. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01977-2>
- Kerman, N. T., Banihashem, S. K., Karami, M., Er, E., Van Ginkel, S. y Noroozi, O. (2024a). Online peer feedback in higher education: A synthesis of the literature. *Education and Information Technologies*, 29(1), 763-813. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12273-8>
- Kerman, N. T., Noroozi, O., Banihashem, S. K., Karami, M. y Biemans, H. J. (2024b). Online peer feedback patterns of success and failure in argumentative essay writing. *Interactive Learning Environments*, 32(2), 614-626. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2093914>
- Li, A. W. (2025). Self-regulated strategy development with and without peer interaction: Improving high school students' L2 persuasive essay revisions. *Written Communication*, 42(1), 9-46. <https://doi.org/10.1177/07410883241286903>
- Li, M. y Zhang, M. (2023). Collaborative writing in L2 classrooms: A research agenda. *Language Teaching*, 56(1), 94-112. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000318>
- Li, Y. (2023). The effect of online collaborative writing instruction on enhancing writing performance, writing motivation, and writing self-efficacy of Chinese EFL learners. *Frontiers in psychology*, 14, 1165221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165221>
- Lymer, G., Lindwall, O. y Greiffenhagen, C. (2024). Student writing in higher education: From texts to practices to textual practices. *Linguistics and Education*, 80, 101247. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101247>
- Marin, E. M., Romero, F. L., Flores, A. E. L., Floress, M. R. y Education, T. (2024). Evaluating problem-solving and procedural skills of first-year students in a Peruvian higher education institution. *Eurasia Journal of Mathematics, Science*, 20(2), em2396. <https://doi.org/10.29333/ejmste/14154>
- Mudau, P. P., Cekiso, M. y Mandende, I. P. (2025). First-year students' perceptions of factors affecting academic writing. *Reading and Writing-Journal of the Literacy Association of South Africa*, 16(1), 567. <https://doi.org/10.4102/rw.v16i1.567>
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2025). Problemas de coherencia y cohesión textual y sus efectos sobre los procesos de comprensión global. *Zona Próxima*(42), 73-103. <https://doi.org/10.14482/zp.42.656.252>
- Ouyang, F., Zhang, L., Wu, M. y Jiao, P. (2024). Empowering collaborative knowledge construction through the implementation of a collaborative argument map tool. *The Internet and Higher Education*, 62, 100946. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100946>

- Öztürk, M., Yüce, E. y Türker, P. M. (2025). Online peer feedback versus online teacher feedback? Effect of online feedback on students' self-regulated learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 30(2), 769-787. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09812-8>
- Rybicki, J. M., Härmäläinen, W., Pitkänen, K. K. y Malmi, L. (2024). Why students fail to revise? Analysis of written metalinguistic feedback and cognitive effort on revision success. *Ampersand*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100211>
- Taye, T. y Mengesha, M. (2024). Identifying and analyzing common English writing challenges among regular undergraduate students. *Heliyon*, 10(17). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36876>
- Usher, N. (2024). Self-regulating writers' uses and non-uses of peer feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 49(1), 53-65. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2179970>
- Wei, Y. y Liu, D. (2024). Incorporating peer feedback in academic writing: A systematic review of benefits and challenges. *Frontiers in psychology*, 15, 1506725. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1506725>
- Zhang, M. y Chen, W. (2022). Assessing collaborative writing in the digital age: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 57, 100868. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100868>