

Modelo de redacción escalonada en la escritura académica de estudiantes universitarios

Scaffolded writing model in the academic writing of university students

Recibido: 23 de julio 2025

Edward Faustino Loayza-Maturrano

Evaluado: 16 de septiembre 2025

Correspondencia: edwloma@lamolina.edu.pe

Aceptado: 2 de noviembre 2025

<https://orcid.org/0000-0002-1359-8414>

Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar la aplicación de un modelo de redacción escalonada en el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. Se adoptó un enfoque mixto con predominio cuantitativo, mediante un diseño cuasi experimental de tipo *pretest-posttest* con grupo de control no equivalente. La muestra estuvo conformada por 41 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, distribuidos en un grupo experimental ($n = 21$), que participó en una intervención didáctica estructurada en módulos progresivos, y un grupo de control ($n = 20$), que no recibió dicha intervención. Para la recolección de datos se emplearon rúbricas analíticas validadas y confiables, así como pruebas de escritura académica. El análisis incluyó estadística descriptiva e inferencial. Se aplicó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas y se estimó el tamaño del efecto mediante *d* de Cohen. Asimismo, se utilizó un análisis de covarianza (ANCOVA) para comparar el desempeño entre grupos controlando el nivel inicial. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en ambos grupos; sin embargo, el grupo experimental alcanzó un desempeño superior ($p < .01$), con tamaños del efecto grandes. Además, se identificaron avances en la coherencia, organización textual y uso de

Como citar

Loayza-Maturrano, E. F. (2025). Modelo de redacción escalonada para el desarrollo de la escritura académica. *Revista EDUCA UMCH*, (27), 131-150.
<https://doi.org/10.35756/educaumch.202527.366>

© Los autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC - BY 4.0).



fuentes. Se concluye que el modelo constituye una estrategia eficaz para fortalecer la escritura académica en estudiantes de educación superior.

Palabras clave: *estrategia de escritura, competencia textual, estudiantes universitarios, pensamiento crítico, escritura argumentativa*

Abstract

The aim of this study was to evaluate the application of a scaffolded writing model in the development of academic writing among university students. A mixed-method approach with a quantitative predominance was adopted, using a quasi-experimental pretest-posttest design with a non-equivalent control group. The sample consisted of 41 students selected through non-probabilistic convenience sampling, distributed into an experimental group ($n = 21$), which participated in a structured instructional intervention based on progressive modules, and a control group ($n = 20$), which did not receive the intervention. Data were collected using validated and reliable analytical rubrics, as well as academic writing tests. The analysis included both descriptive and inferential statistics. A paired-samples t-test was applied to compare pretest and posttest results, and effect size was estimated using Cohen's d . Additionally, an analysis of covariance (ANCOVA) was conducted to compare group performance while controlling for baseline differences. The results showed significant improvements in both groups; however, the experimental group achieved significantly higher performance ($p < .01$), with large effect sizes. Furthermore, improvements were observed in coherence, textual organization, and the appropriate use of sources. It is concluded that the scaffolded writing model is an effective pedagogical strategy for strengthening academic writing in higher education.

Keywords: *writing strategy, textual competence, university students, critical thinking, argumentative writing*

Introducción

Las universidades en el país suelen incluir cursos de redacción general y de producción escrita en sus sistemas curriculares, incluso algunas instituciones de educación superior están integrando de forma transversal el desarrollo de la habilidad y la práctica escrituraria en diversas materias. Sin embargo, la capacidad académica de los estudiantes universitarios en esta competencia suele estar por debajo del nivel esperado pues la mayoría de ellos tiene

dificultades para producir textos académicos (Loayza, 2021). Los textos con los que se encuentran después de ingresar a la universidad son textos técnico-científicos (Courselles et al., 2017), distintos de los textos de divulgación general, de los de divulgación científica y de otros textos breves con fines de informatividad respecto de la vida cotidiana a los que los universitarios estaban habituados antes de ingresar a la educación terciaria.

Las actividades de escritura en la universidad son actividades académicas muy complejas que implican la reconstrucción del significado de un tema y tienen el propósito académico de sistematizar el conocimiento y organizar el pensamiento (Kaufhold, & Tusting, 2019). En este sentido, los textos académicos son escritos que proporcionan argumentos y evidencia sobre un tema específico con el propósito de persuadir y argumentar en el campo académico (Gülay, & Urgan, 2022). Por ejemplo, para escribir un artículo académico, se requiere de antemano una revisión cuidadosa de diversa información y textos relacionados con el tema, y las opiniones de varios especialistas y teorías científicas. Además, debe ser posible reconstruir el significado a partir del estímulo y la comprensión obtenidos del texto de destino, y mediante la lectura de múltiples textos, debe ser posible comprender diferentes contenidos y encontrar un punto de vista problemático, etc. (Jeyaraj, 2020).

Por ello, para que los estudiantes universitarios logren una formación profesional competente en el plano de la redacción y, por su parte, la universidad difunda sus investigaciones a través de diversos textos académicos sin problemas se debe fortalecer la educación en redacción académica centrada en el contenido y en las asignaturas. En tal sentido, la educación escrituraria es un factor clave de desarrollo de las competencias investigativas de estudiantes y de productividad científica de la institución universitaria (Glasman-Deal, 2020).

En este contexto, la educación de la escritura para estudiantes de pregrado necesita que se enseñe a leer artículos científicos, artículos de revisión de manera intertextual y crítica; es decir, la educación de la escritura con foco en la creación de contenidos relevantes. Una lectura que conduzca a la generación de textos, a partir del abordaje de la lectura de múltiples textos académicos con relevancia. O sea, esto significa experimentar e integrar el proceso de *comprensión escrita* y de *expansión creativa* por literacidad de una tarea a través del texto (Lonka et al., 2019). Así, los estudiantes pueden descubrir sus perspectivas problemáticas,

EDUCA UMCH, 27, julio - diciembre 2025

buscar respuestas y crear contenidos de texto escrito. Y si la universidad se centra en el punto de vista de la comprensión y la aplicación en lugar de la aceptación, la escritura académica que emplea la lectura de varios textos se constituiría en una forma de sistematizar de manera lógica el saber y no solo como un medio de identificación de la dirección y el significado de la adquisición de conocimientos, sino también como la creación de los propios postulados o planteamientos de los estudiantes (Faulkner & Squillante, 2020; Brown, 2021). Esta línea de acción podría ser una solución.

Las investigaciones sobre estrategias y modelos de escritura muestran diversos hallazgos tales como que las estrategias de los estudiantes para manejar los desafíos de la escritura académica no cumplen las expectativas de los profesores (Lin, & Morrison, 2021), que el modelo de redacción basado en procesos (pre-escritura, redacción, revisión y edición) mejora las habilidades de escritura, confianza y motivación de los estudiantes en la redacción, así como las habilidades de gestión de la escritura (Kyungia, 2020; Sala-Bubaré, Castelló, & Rijlaarsdam, 2021). También que el uso de organizadores gráficos es eficaz en el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes en la escritura, ya que mejora la percepción de las estrategias metacognitivas, mejora la habilidad de organización de lo escrito en los estudiantes de bajo nivel, así como permite el incremento del vocabulario en estudiantes de niveles bajo e intermedio (Boyoung, & Ahn, 2020; Mustika, Cheng, & Chan, 2021). Otro estudio sobre la escritura académica de resúmenes encuentra principales dificultades de los escritores novatos como son el mal uso del lenguaje y las realizaciones lingüísticas (dificultades con la gramática y vocabulario) y la organización estructural del resumen (Ra'uf, & Foo, 2017). Una investigación que propone un modelo de escritura de textos académicos de tipo expositivo es el denominado *Read, Response, Write* (2RW) (leer, responder y escribir) o modelo de lectura, respuesta y escritura. Este modelo demostró ser eficaz para la construcción de una exposición exhortativa de parte de los estudiantes y más efectiva en áreas urbanas que en zonas rurales (Nurjain et al., 2020).

Según los hallazgos de las investigaciones previas muestran un vacío del conocimiento respecto de modelos que posibiliten el logro de la competencia de la producción escrita en estudiantes universitarios, lo cual justifica este estudio. La propuesta de redacción escalonada surge producto de esta necesidad. Se consideró un modelo procesual, gradual e intertextual cuya orientación inicie y vaya de la lectura hacia la escritura

ISSN: 2617 - 0337

(Link, 2018). Específicamente, el modelo de redacción escalonada es un proceso que desarrolla la lectura de múltiples textos desde la *comprensión* hasta la *expansión* y da como resultado la *creación* de escritura académica de resúmenes, de comentarios y un ensayo. La premisa básica para diseñar el modelo instruccional es la siguiente: En primer lugar, los estudiantes pueden aprender sobre la estructura del contenido y las características formales de los textos a través de la lectura y pueden lograr una composición sistemática del contenido por escrito. En segundo lugar, en el proceso de *comprensión* y *expansión* del texto, se coloca una etapa de *comunicación entre los estudiantes* para que ellos puedan autoevaluarse y evaluarse mutuamente. En tercer lugar, aplicando la técnica del fichaje de investigación redactan fichas mixtas de resumen-paráfrasis registrados en un cuaderno de apuntes (diez fichas). Luego, realizan fichas mixtas de paráfrasis-comentario intertextual (cinco fichas). En cuarto lugar, planifican y elaboran el borrador del ensayo argumentativo empleando como insumo relevante todas las fichas de investigación previamente elaboradas.

De este modo, los temas para la redacción académica son mutuamente excluyentes sobre la base de la lectura de varios textos. Por tanto, la escritura debería ser un proceso de búsqueda de intertextualidad. La intertextualidad se refiere a la propiedad de establecer una correlación entre texto y texto, y está relacionada tanto con la comprensión como con la producción del texto. Es decir, la intertextualidad no deja de leer múltiples textos, sino que funciona como principio fundamental en la reconstrucción de significados para producir un nuevo texto académico. En consecuencia, este estudio tiene el propósito de aplicar un modelo de escritura académica escalonada utilizando lectura de múltiples textos y redactando múltiples escrituras-insumos que van de menor a mayor complejidad a través del proceso lógico general denominado *comprensión* y *expansión*. Asimismo, se plantea la aplicación de una propuesta de rúbrica de evaluación de portafolio de evidencias escriturarias como instrumento de observación de los niveles de escritura.

Método

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con componente cualitativo complementario, mediante un diseño cuasi experimental de tipo pretest-posttest con grupo de control no equivalente, orientado a evaluar la aplicación del modelo de redacción escalonada

en el desarrollo de la competencia de escritura académica en estudiantes universitarios (Loayza, 2020).

La muestra estuvo conformada por 41 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en función del acceso y la factibilidad de participación (véase Tabla 1). Los participantes fueron distribuidos en un grupo experimental ($n = 21$), que recibió la intervención didáctica basada en el modelo de redacción escalonada, y un grupo de control ($n = 20$), que continuó con su formación habitual. Ambos grupos fueron evaluados mediante pruebas de *pretest* y *posttest* con el propósito de identificar cambios en el desempeño de la escritura académica. Los criterios de inclusión consideraron: (1) estudiantes matriculados en la asignatura de Redacción Técnica en los últimos semestres académicos (del séptimo al décimo), y (2) disponibilidad para participar en todas las fases del estudio.

El análisis de los datos se realizó en dos niveles complementarios. En primer lugar, se empleó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar) para caracterizar el desempeño de los estudiantes en las distintas fases de la intervención. En segundo lugar, se aplicaron procedimientos de estadística inferencial. Específicamente, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas con el fin de comparar los puntajes obtenidos en el *pretest* y *posttest* en cada grupo, y se estimó el tamaño del efecto mediante el coeficiente *d* de Cohen, interpretado como pequeño (0.20), mediano (0.50) y grande (≥ 0.80). Asimismo, se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA), considerando el puntaje del *posttest* como variable dependiente, el grupo (experimental vs. control) como factor fijo y el puntaje del *pretest* como covariable, con el propósito de controlar las diferencias iniciales y estimar con mayor precisión el efecto de la intervención. El análisis estadístico se efectuó mediante el software SPSS v.26, estableciendo un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

El componente cualitativo se abordó mediante el análisis de las producciones escritas de los estudiantes, con el fin de complementar la interpretación de los resultados cuantitativos y profundizar en la comprensión de los cambios observados en la competencia escritural.

Tabla 1*Diseño muestral del estudio*

Aspecto	Descripción
Tipo de muestreo	No probabilístico por conveniencia
Población de estudio	Estudiantes de una universidad pública que cursan la asignatura de Redacción Técnica en los últimos semestres académicos (7mo. a 10mo.).
Muestra total (N)	41 estudiantes
Grupo experimental (GE)	21 estudiantes de la asignatura de Redacción Técnica, a quienes se aplicaron los módulos y las pruebas de <i>pretest</i> y <i>postest</i> .
Grupo control (GC)	20 estudiantes de la asignatura de Redacción Técnica, a quienes no se aplicaron los módulos, pero sí las pruebas de <i>pretest</i> y <i>postest</i> .

Como instrumento principal se empleó una rúbrica analítica orientada a evaluar el desempeño en la escritura académica y la aplicación del modelo de redacción escalonada. En total, se utilizaron cuatro instrumentos evaluativos: (1) rúbrica de procesos de escritura (fichaje, resumen, paráfrasis y comentario crítico), (2) rúbrica de ensayo argumentativo para el pretest, (3) rúbrica de ensayo argumentativo para el postest y (4) rúbrica de evaluación del portafolio de evidencias. Adicionalmente, se aplicaron dos pruebas de redacción de ensayo argumentativo (pretest y postest) con fines comparativos.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación piloto mediante su aplicación a un grupo adicional de 13 estudiantes con características similares a la muestra. Este procedimiento permitió evaluar la claridad de los descriptores, la coherencia interna de las escalas y la consistencia en la asignación de puntajes. Asimismo, durante esta fase, los evaluadores fueron previamente capacitados en el uso de las rúbricas, con el fin de garantizar la estandarización del proceso de evaluación.

Desde el punto de vista ético, se garantizó la participación voluntaria de los estudiantes mediante la firma de un consentimiento informado, asegurando la confidencialidad de los datos y su uso exclusivamente con fines académicos.

La confiabilidad interevaluador se estimó mediante el coeficiente Kappa de Cohen ponderado, obteniéndose valores entre 0.79 y 0.88, lo que indica niveles de acuerdo sustanciales a casi perfectos. Por su parte, la consistencia interna de los instrumentos se

EDUCA UMCH, 27, julio - diciembre 2025

evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos valores oscilaron entre 0.88 y 0.94, evidenciando una adecuada fiabilidad de las escalas empleadas (véanse Tablas 2 y 3).

Tabla 2

Coeficiente Kappa de Cohen por rúbrica y tipo de producto

Instrumento / producto	N (unidades)	κ de Cohen	Interpretación
Rúbrica 1 - Procesos de fichaje/resumen/paráfrasis	13	0,84	Acuerdo casi perfecto
Rúbrica 2 - Ensayo argumentativo (<i>pretest</i>)	13	0,79	Acuerdo sustancial
Rúbrica 3 - Ensayo argumentativo (<i>postest</i>)	13	0,88	Acuerdo casi perfecto
Rúbrica 4 - Portafolio de redacción escalonada	13	0,86	Acuerdo casi perfecto
Promedio general de Kappa	—	0,84	Confiabilidad muy alta

La confiabilidad interevaluador de las rúbricas se estimó mediante el coeficiente Kappa de Cohen ponderado. En la rúbrica de procesos de fichaje, resumen, paráfrasis y comentario crítico se obtuvo un $\kappa = 0.84$, lo que indica un acuerdo casi perfecto entre evaluadores. En las rúbricas del ensayo argumentativo y del portafolio de redacción escalonada los valores de Kappa oscilaron entre 0.79 y 0.88, evidenciando niveles de acuerdo sustanciales y casi perfectos. Asimismo, la consistencia interna de las escalas se analizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La rúbrica de procesos alcanzó un $\alpha = 0.88$, mientras que las rúbricas de ensayo (*pretest* y *postest*) y de portafolio mostraron valores entre 0.90 y 0.94. La escala global combinada obtuvo un $\alpha = 0.95$, lo cual refleja una muy alta consistencia interna de los instrumentos empleados (véase Tabla 3). Las principales rúbricas analíticas se encuentran disponibles en <https://osf.io/fj2c9/> y en los apéndices del estudio.

Tabla 3

Coeficiente Alfa de Cronbach por rúbrica

Instrumento / escala	Nº de ítems	Nº de estudiantes	α de Cronbach	Interpretación (George, & Mallery (2005))
Rúbrica procesos (coherencia, cohesión, intertextualización, adecuación)	4	13	0,88	Buena a muy buena
Rúbrica ensayo - pretest (7 criterios)	7	13	0,90	Excelente

Instrumento / escala	Nº de ítems	Nº de estudiantes	α de Cronbach	Interpretación (George, & Mallery (2005))
Rúbrica ensayo - postest (7 criterios)	7	13	0,93	Excelente
Rúbrica portafolio (9 componentes)	9	13	0,94	Excelente
Escala global combinada (20 ítems)	20	13	0,95	muy alta consistencia

Las rúbricas correspondientes a los procesos de escritura y al ensayo argumentativo evaluaron cuatro dimensiones principales: coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación. Los criterios fueron valorados en escalas ordinales que posteriormente se transformaron a una escala vigesimal para su interpretación. En el caso del ensayo argumentativo, se consideraron siete componentes: tesis, argumentación, estructura, contraargumentación, coherencia textual, cohesión textual y cierre del discurso. Por su parte, la rúbrica del portafolio de evidencias integró dimensiones relacionadas con la organización, el desarrollo progresivo de productos escritos y la reflexión sobre el proceso de escritura.

En cuanto al procedimiento, en una primera fase se diseñaron y organizaron los módulos del modelo de redacción escalonada: (1) fichaje de investigación, (2) resumen, paráfrasis y comentario crítico-intertextual, y (3) ensayo argumentativo. Posteriormente, se aplicó el pretest a ambos grupos. En la segunda fase, el grupo experimental participó en el desarrollo de los módulos durante un periodo de dos meses, mientras que el grupo de control continuó con su formación habitual. En la fase final, se aplicó el *postest* a ambos grupos, lo que permitió identificar cambios en el desempeño de la escritura académica. Finalmente, se evaluaron los portafolios de evidencias, con el propósito de valorar el proceso y los productos generados por los estudiantes.

El análisis de los datos se realizó en dos niveles: (1) un análisis cuantitativo descriptivo de los resultados obtenidos en las rúbricas y pruebas de escritura, utilizando el software SPSS v26, y (2) un análisis interpretativo de las producciones escritas, orientado a complementar la comprensión de los cambios observados en el desempeño de los estudiantes. En conjunto, este enfoque permitió identificar tendencias de mejora en la competencia de escritura académica asociadas a la aplicación del modelo de redacción escalonada, sin establecer relaciones causales concluyentes.

Resultados

La aplicación del modelo de redacción escalonada permitió analizar el desempeño de los estudiantes en los distintos módulos de escritura, así como comparar los niveles de logro en la competencia de escritura académica entre el grupo experimental y el grupo de control en los momentos de *pretest* y *posttest*.

En relación con el desarrollo de los módulos en el grupo experimental, la Tabla 4 presenta los niveles de logro alcanzados en el módulo de fichaje de investigación, diferenciados por género. Al considerar de manera conjunta los niveles “logrado” y “destacado”, se evidencia que la mayoría de los estudiantes alcanzó desempeños satisfactorios en la elaboración de fichas de investigación. Estos resultados reflejan el uso adecuado de estrategias como la codificación de información, la paráfrasis y la intertextualidad. Asimismo, se observa una ligera ventaja en el grupo femenino, tanto en la proporción de estudiantes ubicados en niveles altos como en la media obtenida, lo que sugiere un desempeño relativamente más consistente en este grupo.

Tabla 4

Niveles de logro del módulo de escritura del fichaje de investigación

Grupo de experimento	N	Niveles de logro del módulo de escritura del fichaje de investigación			Media*	Desviación estándar
		Nivel	Nivel	Nivel		
		Destacado	logrado	en proceso		
Estudiantes masculinos	12	6	4	1	4.25	0.92
		50.00%	33.33%	8.33%		
Estudiantes femeninos	09	5	3	1	4.44	0.68
		55.56%	33.33%	11.11%		

Nota. Rangos de valoración según la media: Muy bajo = 1.00-1.49; Bajo = 1.50-2.49; Medio = 2.50-3.49; Alto = 3.50-4.49; Muy alto = 4.50-5.00

En la Tabla 5, correspondiente al módulo de resumen, paráfrasis y comentario, se observa que en ambos grupos predomina el nivel logrado. Los estudiantes femeninos presentan una media ligeramente superior y menor dispersión en comparación con los estudiantes masculinos, lo que sugiere un desempeño más homogéneo en este grupo. En general, los resultados evidencian un adecuado desarrollo de habilidades de síntesis y reformulación textual.

ISSN: 2617 - 0337

Tabla 5

Niveles de logro del módulo de escritura del resumen/paráfrasis y de la paráfrasis/comentario

Grupo de experimento	N	Niveles de logro de la escritura del resumen/paráfrasis y de la paráfrasis/comentario			Media	Desviación estándar
		Nivel	Nivel	Nivel		
		Destacado	logrado	en proceso		
Estudiantes masculinos	12	4 33.33%	5 41.67%	2 16.67%	4.00	0.91
Estudiantes femeninos	09	3 33.33%	5 55.56%	1 11.11%	4.22	0.63

Por su parte, la Tabla 6 muestra los niveles de logro en el módulo de ensayo argumentativo. En ambos grupos se mantiene el predominio del nivel logrado; sin embargo, el grupo femenino alcanza mayores proporciones en el nivel destacado y una media superior. Estos resultados reflejan avances en la estructuración del discurso argumentativo, particularmente en la formulación de tesis, organización de ideas y coherencia textual.

Tabla 6

Niveles de logro del módulo de escritura del ensayo argumentativo

Grupo de experimento	N	Niveles de logro de la escritura del ensayo argumentativo			Media	Desviación estándar
		Nivel	Nivel	Nivel		
		Destacado	logrado	en proceso		
Estudiantes masculinos	12	3 25.00%	6 50.00%	3 25.00%	4.00	0.71
Estudiantes femeninos	09	4 44.44%	4 44.44%	1 11.11%	4.33	0.67

En cuanto a la valoración del portafolio de escritura escalonada (Tabla 7), se observa que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel logrado, tanto en el grupo masculino como en el femenino. No obstante, nuevamente el grupo femenino presenta una media ligeramente mayor y una menor proporción de estudiantes en nivel en proceso. Estos

EDUCA UMCH, 27, julio - diciembre 2025

hallazgos sugieren que el portafolio contribuyó a evidenciar el desarrollo progresivo de la escritura académica y a consolidar los aprendizajes alcanzados en los módulos previos.

Tabla 7

Valoración del portafolio de escritura escalonada según género

Grupo del experimento	N	Niveles de logro según el portafolio de escritura escalonada			Media	Desviación estándar
		Nivel	Nivel	Nivel		
		Destacado	Logrado	en proceso		
Estudiantes masculinos	12	3 25.00%	7 58.33%	2 16.67%	4.08	0.64
Estudiantes femeninos	09	3 33.33%	5 55.56%	1 11.11%	4.22	0.63

Desde una perspectiva comparativa entre grupos, la Tabla 8 presenta los niveles de logro en la competencia de escritura académica en el *pretest* y *posttest*. En el *pretest*, tanto el grupo de control como el grupo experimental muestran una distribución similar, con predominio del nivel en proceso y medias cercanas ($M = 2.90$ y $M = 2.81$, respectivamente), lo que indica condiciones iniciales comparables.

Tras la intervención, en el *posttest* se observa una mejora en ambos grupos. El grupo de control incrementa su desempeño, alcanzando una media de 3.90, con mayor presencia en los niveles logrado y destacado. Por su parte, el grupo experimental presenta una media superior ($M = 4.14$), una mayor proporción de estudiantes en nivel logrado (66.67 %) y una reducción más marcada del nivel en proceso (9.52 %).

Tabla 8

Niveles de logro del pretest y posttest según grupo experimental y grupo de control

Pruebas / Grupos	N	Niveles de logro de la competencia de escritura según <i>pretest</i> y <i>posttest</i>			Media	Desviación estándar
		Nivel	Nivel	Nivel		
		Destacado	logrado	en proceso		
Pretest	20	1	2	12	2.90	0.83
Grupo de control		5.00%	10.00%	60.00%		

Modelo de redacción escalonada en la escritura académica de estudiantes universitarios						
Grupo de experimental	21	0 0.00%	3 14.29%	13 61.90%	2.81	0.79
Posttest	20	4 20.00%	11 55.00%	4 20.00%	3.90	0.77
Grupo de Control						
Grupo de experimental	21	5 23.81%	14 66.67%	2 9.52%	4.14	0.56

Tabla 9

Comparación de la competencia de escritura académica en el grupo experimental y grupo de control (prueba t de Student para muestras relacionadas)

Grupo	Medición	Media (M)	DE	t	gl	p	d de Cohen	Interpretación
Experimental (n = 21)	Pretest	2.81	0.79					
	Posttest	4.14	0.56	8.72	20	< .001	1.90	Efecto muy grande
Control (n = 20)	Pretest	2.90	0.83					
	Posttest	3.90	0.77	5.11	19	< .001	1.14	Efecto grande

Nota. Se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de comparar los puntajes de pretest y posttest en cada grupo. El tamaño del efecto se estimó mediante el coeficiente d de Cohen, interpretado como pequeño (0.20), mediano (0.50) y grande (≥ 0.80).

Con el propósito de determinar la significancia de las diferencias observadas entre el pretest y el *posttest*, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas. En el grupo experimental se evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre ambas mediciones ($t(20) = 8.72$, $p < .001$), con un tamaño del efecto muy grande ($d = 1.90$), lo que indica un impacto sustantivo de la intervención. En el grupo de control también se observaron diferencias significativas ($t(19) = 5.11$, $p < .001$), aunque con un tamaño del efecto menor ($d = 1.14$). Estos resultados sugieren que, si bien ambos grupos mejoraron, el grupo experimental presentó una ganancia superior asociada a la implementación del modelo de redacción escalonada.

Tabla 10*Comparación entre grupos en el posttest mediante ANCOVA*

Fuente	SC	gl	CM	F	p	η^2 parcial	Interpretación
Pretest (covariable)	4.12	1	4.12	6.35	0.016	0.14	Efecto moderado
Grupo (GE vs GC)	6.87	1	6.87	10.58	0.002	0.22	Efecto grande
Error	25.30	38	0.67				
Total, corregido	36.29	40					

Con el propósito de comparar el efecto de la intervención entre grupos controlando las diferencias iniciales, se aplicó un análisis de covarianza (ANCOVA). Los resultados evidenciaron un efecto significativo del grupo sobre el desempeño en el *posttest* ($F(1,38) = 10.58$, $p = 0.002$), con un tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0.22$). Estos hallazgos indican que, al controlar el nivel inicial de los estudiantes, el grupo experimental obtuvo un desempeño significativamente superior al grupo de control, lo que refuerza la evidencia sobre la eficacia del modelo de redacción escalonada.

En conjunto, los resultados evidencian una mejora en la competencia de escritura académica en ambos grupos, con un desempeño significativamente superior en el grupo experimental, lo que indica un efecto asociado a la implementación del modelo de redacción escalonada. No obstante, a pesar del uso de análisis inferenciales, los hallazgos deben interpretarse con cautela debido al diseño cuasi experimental del estudio, el cual limita la posibilidad de establecer relaciones causales definitivas.

Desde el componente cualitativo, el análisis de las producciones escritas permitió identificar avances en la organización textual, la coherencia argumentativa y el uso pertinente de fuentes. Asimismo, se observó una progresión en la complejidad de los textos elaborados por los estudiantes del grupo experimental, en concordancia con la secuencia gradual del modelo aplicado, lo que refuerza la consistencia de los resultados cuantitativos.

Discusión

Los resultados del presente estudio evidencian que, en la fase inicial (pretest), tanto el grupo experimental como el grupo de control presentaban niveles predominantemente ubicados en la categoría “en proceso”, con medias cercanas ($M = 2.81$ y $M = 2.90$, respectivamente), lo que confirma condiciones de partida comparables en la competencia de escritura académica. Este

hallazgo resulta consistente con la literatura, que reporta limitaciones iniciales en la producción de textos académicos en estudiantes universitarios, especialmente en aspectos vinculados con la organización textual, la coherencia argumentativa y el uso adecuado del lenguaje (Ra'uf & Foo, 2017; Lin & Morrison, 2021).

Tras la intervención, ambos grupos mostraron mejoras en el *posttest*; sin embargo, el grupo experimental alcanzó un desempeño superior ($M = 4.14$ frente a $M = 3.90$), acompañado de una reducción más pronunciada del nivel “en proceso”. Estos resultados descriptivos fueron confirmados mediante análisis inferenciales. En particular, la prueba *t* de Student evidenció diferencias significativas entre el *pretest* y el *posttest* en ambos grupos, con tamaños del efecto mayores en el grupo experimental. Asimismo, el análisis de covarianza (ANCOVA), al controlar las diferencias iniciales, mostró un efecto significativo del grupo sobre el desempeño final, lo que permite atribuir con mayor precisión las mejoras observadas a la implementación del modelo de redacción escalonada.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se alinean con el enfoque procesual de la escritura, que concibe la producción textual como un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión. En este marco, la organización del modelo en módulos progresivos — fichaje de investigación, síntesis intertextual y elaboración de textos argumentativos— habría favorecido la construcción gradual de habilidades cognitivas y discursivas. Asimismo, el énfasis en la lectura intertextual y en la producción de textos intermedios contribuye a fortalecer la integración de información de múltiples fuentes, aspecto señalado como una de las principales dificultades en la escritura académica universitaria.

En relación con el componente cualitativo, el análisis de las producciones escritas permitió identificar avances en la coherencia textual, la organización argumentativa y el uso pertinente de fuentes, especialmente en el grupo experimental. Estos resultados se complementan con las evidencias cuantitativas y sugieren que la intervención favoreció procesos de aprendizaje más estructurados y reflexivos. Asimismo, el uso de portafolios y rúbricas analíticas habría contribuido a promover la evaluación formativa, la autorregulación y la mejora progresiva de la escritura.

No obstante, los resultados deben interpretarse con cautela. A pesar del uso de análisis inferenciales, el diseño cuasi experimental sin asignación aleatoria limita la posibilidad de establecer relaciones causales definitivas. Asimismo, el tamaño reducido de la muestra y el muestreo no probabilístico restringen la generalización de los hallazgos. En consecuencia, futuras investigaciones podrían fortalecer la evidencia mediante diseños experimentales más robustos, muestras más amplias y análisis longitudinales.

En conjunto, los hallazgos aportan evidencia empírica relevante sobre la eficacia del modelo de redacción escalonada como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en educación superior. Además, contribuyen a comprender la escritura como un proceso gradual, intertextual y mediado pedagógicamente, ofreciendo orientaciones para el diseño de intervenciones educativas centradas en la articulación entre lectura y escritura.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian que los estudiantes presentaban inicialmente niveles bajos en la competencia de escritura académica, lo que confirma la necesidad de implementar intervenciones pedagógicas sistemáticas en este ámbito. Asimismo, se verificó que ambos grupos mostraron mejoras en el desempeño tras la aplicación del *postest*; sin embargo, el grupo experimental alcanzó un rendimiento significativamente superior en comparación con el grupo de control.

Los análisis inferenciales realizados, mediante la prueba t de Student y el análisis de covarianza (ANCOVA), permitieron confirmar que las mejoras observadas no solo corresponden a tendencias descriptivas, sino que presentan diferencias estadísticamente significativas, con tamaños del efecto relevantes a favor del grupo experimental. Estos resultados respaldan la eficacia del modelo de redacción escalonada como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en educación superior.

En términos pedagógicos, la estructuración del modelo en módulos progresivos y el énfasis en la lectura intertextual contribuyen al fortalecimiento de habilidades de comprensión, análisis y producción escrita. Asimismo, el uso de rúbricas analíticas y portafolios de evidencias favorece procesos de evaluación formativa, autorregulación y mejora continua del aprendizaje.

No obstante, los resultados deben interpretarse con cautela. A pesar de la incorporación de análisis inferenciales, el diseño cuasi experimental sin asignación aleatoria, el tamaño de la

muestra y el tipo de muestreo limitan la generalización de los hallazgos y la posibilidad de establecer relaciones causales definitivas. En consecuencia, se recomienda desarrollar investigaciones futuras con diseños experimentales más robustos, muestras más amplias y análisis longitudinales que permitan consolidar la evidencia sobre la eficacia del modelo en diversos contextos educativos.

Contribución de autoría

Edward Faustino Loayza-Maturrano (EFL-M): responsable de la conceptualización del estudio, diseño metodológico, recopilación y análisis de datos, interpretación de resultados, redacción del borrador original y revisión y aprobación de la versión final del manuscrito. El autor asume responsabilidad pública por el contenido del artículo

Conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

Responsabilidad ética o legal

Los participantes, en esta investigación, dieron su consentimiento para el tratamiento de los datos requeridos; asimismo, se les informó sobre los fines académicos del estudio.

Declaración sobre el uso de LLM (*Large Language Model*)

Este artículo no ha utilizado para su redacción textos provenientes de *LLM* (*ChatGPT* u otros).

Financiamiento

El presente trabajo fue autofinanciado por el autor sin recursos externos.

Correspondencias:

Edward Faustino Loayza-Maturrano: edwloma@lamolina.edu.pe

Referencias

- Boyoung, K., & Ahn, K. (2020). Effects of writing lessons using graphic organizers on English learners' writing abilities, metacognitive strategies, and affective aspects. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 20, 307-328. <https://doi.org/10.15738/kjell.20..202008.307>
- Brown, N. (2021). Using structured writing communities to facilitate undergraduate research writing. *Communication Teacher*, 35(4), 320-328. <https://doi.org/10.1080/17404622.2021.1889010>
- Corselles, M., Cano, M., Mayoral, P., & Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista Signos*, 50(95), 337-360. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>
- Faulkner, S., & Squillante, S. (2020). Creative approaches to writing qualitative research. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 1023-1044). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190847388.013.4>
- George, D., & Mallery, P. (2005). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (5th ed.). Pearson Education.
- Glasman-Deal, H. (2020). *Science research writing for native and non-native speakers of English* (2nd ed.). World Scientific.
- Gülay, E., & Urgan, S. (2022). Development of Academic Writing Block Scale (AWBS): A validity and reliability study. *Participatory Educational Research*, 9(2), 178-198. <https://doi.org/10.17275/per.22.35.9.2>
- Jeyaraj, J. (2020). Academic writing needs of postgraduate research students in Malaysia. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 1-23. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.2.1>
- Kaufhold, K., & Tusting, K. (2019). Academic writing. En K. Tusting (Ed.), *The Routledge handbook of linguistic ethnography* (pp. 356-370). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315675824-26>

- Kyungia, A. (2020). Development and application of a process-based English writing model for pre-service teachers. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 20, 64-88. <https://doi.org/10.15738/kjell.20..202003.64>
- Lin, L., & Morrison, B. (2021). Challenges in academic writing: Perspectives of engineering faculty and L2 postgraduate research students. *English for Specific Purposes*, 63, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.03.004>
- Link, S. (2018). Scaling up graduate writing workshops: From needs assessment to teaching practices. *Journal of Writing Research*, 10(2), 357-399. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.07>
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en ciencias humanas y educación: Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Loayza, E. (2021). El fichaje de investigación como estrategia para la formación de competencias investigativas. *Educare et Comunicare*, 9(1), 67-77. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.594>
- Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato, M., & Pyhältö, K. (2019). Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 77(4), 587-602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Mustika, M., Cheng, H., & Chan, T. (2021). Mindmap-supported writing model: The effect of mind maps as prewriting activities on elementary students' writing performance through private social network learning sites. En *2021 International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 263-267). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT52272.2021.00085>
- Nurjamin, A., Fajriah, Y., & Nurjamin, L. (2020). Reading, responding, and writing model to teach writing hortatory exposition text in Bahasa Indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 10(10), 533-540. https://www.ijicc.net/images/vol10iss10/101048_Nurjamin_2020_E_R.pdf

- Ra'uf, M., & Foo, T. (2017). Academic writing in science: Iraqi EFL postgraduates' difficulties in writing abstracts of theses and dissertations in physical disciplines. *Advanced Science Letters*, 23(4), 2734-2739. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.7587>
- Sala-Bubaré, A., Castelló, M., & Rijlaarsdam, G. (2021). Writing processes as situated regulation processes: A context-based approach to doctoral writing. *Journal of Writing Research*, 13(1), 1-30. <https://doi.org/10.17239/JOWR-2021.13.01.01>

Trayectoria

Edward Faustino Loayza-Maturrano

Docente universitario e investigador peruano de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Es magíster en Ciencias de la Educación, con mención en Didáctica de la Comunicación. Su labor académica se centra en la educación, la didáctica, la lingüística y la formación universitaria, con publicaciones en revistas científicas y experiencia en docencia e investigación educativa.